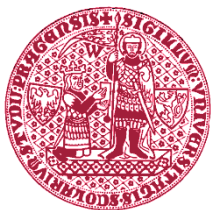


**Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Rok 2016

Dana Havlíková



UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Centrum školského managementu

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Mentoring v mateřské škole jako cesta k učící se organizaci

Mentoring in the Nursery School as a Way to the Learning Organization

Dana Havlíková

Vedoucí práce: PhDr. Miroslava Dvořáková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

2016

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Mentoring a jeho využívání v praxi vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Táboře 12. 4. 2016

.....
Dana Havlíková

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Miroslavě Dvořákové, Ph.D. za její cenné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce. Rovněž bych chtěla poděkovat ing. Lence Pistulkové za vstřícnost a pomoc při získání potřebných informací a podkladů.

.....
Dana Havlíková

NÁZEV

Mentoring v mateřské škole jako cesta k učící se organizaci

AUTOR

Bc. Dana Havlíková

KATEDRA (ÚSTAV)

Centrum školského managementu

VEDOUCÍ PRÁCE

PhDr. Miroslava Dvořáková, Ph.D.

ABSTRAKT

Teoretická část diplomové práce je tvořena literární rešerší zaměřenou na mentoring, mentorský vztah, cíle a význam mentoringu, druhy a fáze mentoringu, na mentoring na začátku profesní dráhy učitele a mentoring v průběhu jeho pedagogické praxe, na uvedení příkladů realizovaných projektů zaměřených na mentoring a vztah mentoringu a učící se organizace. Hlavním cílem empirické části je vypracování modelového příkladu pro efektivní využívání mentoringu v mateřských školách, jako možného nástroje vedoucího k učící se organizaci. Jsou stanoveny nutné předpoklady pro zavedení interního mentoringu v mateřské škole a ideální podmínky, které jeho zavedení usnadní, zpracován časový harmonogram pro zavádění interního mentoringu a navržena formální a obsahová stránka pro jeho realizaci včetně rad a doporučení. V empirické části diplomové práce byly využity tři nástroje a to výzkumné šetření mentoringu ve vybraných mateřských školách; pozorování rozhovoru mentora s menteeem při nastavení cíle mentoringu a pozorování práce mentora s menteeem ve vybrané mateřské škole při řízené činnosti; analýza interních materiálů mentoringu ve vybrané mateřské škole.

KLÍČOVÁ SLOVA

mentoring, mentor, mentee, učící se organizace, komunikace, spolupráce.

TITLE

Mentoring in the Nursery School as a Way to the Learning Organization

AUTHOR

Bc. Dana Havlíková

DEPARTMENT

The Education Center Management

SUPERVISOR

PhDr. Miroslava Dvořáková, Ph.D.

ABSTRACT

The theoretical part of the thesis consists of literary research focused on mentoring, mentoring relationship, goals and importance of mentoring, kinds and phases of mentoring, mentoring at the beginning of a teacher's career, mentoring in the course of his / her career, giving examples of implemented projects which were aimed at mentoring, and the relationship between the mentor and the learning organization. The main goal of the empirical part is to elaborate a model example for effective use of mentoring in nursery schools as a potential tool leading to the learning organization. Some necessary requirements and ideal conditions for implementing the internal mentoring in the nursery school are stated, the time schedule for implementing the internal mentoring has been elaborated, and both formal and content part for its implementation has been suggested, including some advice and recommendations. Three tools have been used in the empirical part of the thesis: research into mentoring in selected nursery schools, observations of the interaction between the mentor and the mentee with a specified goal of mentoring and observations of the cooperation between the mentor and the mentee in a selected nursery school during a controlled activity, analysis of internal mentoring materials in a selected nursery school.

KEYWORDS

mentoring, mentor, mentee, learning organization, interaction, cooperation.

| | | |
|----------|---|----|
| 1 | Úvod | 1 |
| 2 | Teoretická část | 4 |
| 2.1 | Vymezení mentoringu | 4 |
| 2.2 | Mentorský vztah a jeho specifika ve školství..... | 6 |
| 2.3 | Cíle a význam mentoringu ve školství | 12 |
| 2.4 | Druhy mentoringu ve školství | 15 |
| 2.5 | Fáze mentoringu | 18 |
| 2.6 | Mentoring v profesní kariéře učitele | 24 |
| 2.7 | Mentoring v průběhu pedagogické praxe | 25 |
| 2.8 | Mentoring v projektech | 27 |
| 2.9 | Mentoring a učící se organizace | 32 |
| 3 | Empirická část | 34 |
| 3.1 | Výzkumné šetření..... | 35 |
| 3.1.1 | První etapa – pilotáž | 35 |
| 3.1.2 | Druhá etapa – předvýzkum..... | 36 |
| 3.1.3 | Třetí etapa – vlastní výzkumné šetření | 36 |
| 3.2 | Pozorování mentoringu | 55 |
| 3.2.1 | Pozorování rozhovoru mentora a mentee při nastavení cíle mentoringu ve vybrané mateřské škole | 55 |
| 3.2.2 | Pozorování práce mentora s mentem při řízené činnosti ve vybrané mateřské škole..... | 60 |
| 3.3 | Analýza dokumentů ve vybrané mateřské škole | 61 |
| 3.4 | Modelový příklad pro efektivní využívání interního mentoringu v mateřských školách..... | 63 |
| 4 | Závěr | 69 |
| | Seznam použitých informačních zdrojů | 73 |
| | Seznam příloh | 76 |
| | Seznam tabulek a obrázků | 86 |

1 Úvod

České školství se v současné době potýká s mnoha problémovými oblastmi. První z nich je jeho podfinancování. Česko vydává na vzdělávání 8,9 % veřejných výdajů, zatímco průměr v zemích OECD je 11,6 %; na každého žáka či studenta od základní až po vyšší stupeň vzdělávání vydá v průměru ročně český stát 7 684 dolarů, zatímco průměr zemí OECD je 10 220 dolarů. (Fojtů, 2016) Z důvodu nastaveného způsobu financování škol na žáka a z důvodu snižujícího se počtu žáků mají školy menší příjmy. Musí tedy snižovat výdaje, a to při zachování rozsahu a kvality výuky. Palčivým problémem českého školství je legislativa upravující odměňování učitelů. Platy českých učitelů jsou zcela tristní oproti ostatním vysokoškolsky vzdělaným zaměstnancům terciálního sektoru (průměrně má český učitel v primárním a nižším sekundárním vzdělávání 52 % platu běžného českého pracovníka s obdobným vzděláním, přičemž průměr zemí OECD je 78 %). (Fojtů, 2016) Učitelé jsou odměňováni podle počtu odučených let, nikoli prioritně podle kvality výuky. Velmi problémovou oblastí českého školství je oblast personální. Pedagogické fakulty připravují mladé učitele, z nichž většina po úspěšně absolvovaném a ukončeném vysokoškolském vzdělání zahájí profesní dráhu mimo školství. Na školách je velmi nízké procento učitelů pod 40 let, a naopak vysoké procento učitelů ve věku vyšším než 50 let (někdy i v důchodovém věku). Tito učitelé mnohdy aplikují po celou dobu své profesní praxe stejné učební metody i formy výuky (obtížně zařazují do výuky moderní formy výuky využívající počítače, tablety, internet apod.) Pro česká školství je typická feminizace (podíl žen výrazně převyšuje podíl mužů). Dlouhodobě klesá společenské uznání učitelů a prestiž učitelského povolání. V mnoha rodinách není vzdělání vnímáno jako jedna z nejvyšších hodnot pro člověka či společnost. Jednou z cest, která je nadějí pro české školství, je mentoring.

Mentoring je metoda učení učitelů orientovaná na konkrétní pedagogické dovednosti. Mentoring jako forma podpory či spolupráce je založena na kolegiálních principech, které směřují k učící se organizaci. Mentoring vychází z toho, co už učitel zná a umí a je zcela na učiteli, v které oblasti chce hledat zlepšení či rozvoj. Mentor nehodnotí a nekritizuje práci učitele, pouze mu poskytuje systematickou podporu v jeho profesním rozvoji, kterou potřebuje jak začínající učitel, tak učitel zkušený. Mentoring dává učitelům možnost otevřeně hovořit o své práci, o svých úspěších, problémech, cílech a představách. Pomáhá jim najít způsob, jak pracovat efektivněji, jako rozvíjet své pedagogické znalosti a dovednosti. Práce každého učitele na vlastním profesním rozvoji se projeví ve zlepšení kvality výuky, ve společném sdílení vize školy a v podpoře učící se organizace.

Na základě výše uvedeného jsem zpracovala diplomovou práci na téma „**Mentoring v mateřské škole jako cesta k učící se organizaci.**“

Předkládaná diplomová práce je zpracována na základě teoretických východisek získaných při studiu dostupných odborných, a to tištěných i elektronických, zdrojů a na základě praktických zkušeností získaných při konzultacích s řediteli a učiteli mateřských škol, na nichž se mentoring realizuje. Cílem teoretické části diplomové práce je provést literární rešerši, tedy shromáždit teoretické poznatky o mentoringu, vymežit mentorský vztah, stanovit cíle a význam mentoringu, druhy a fáze mentoringu. Pozornost bude věnována mentoringu na začátku profesní dráhy učitele i mentoringu v průběhu jeho pedagogické praxe. Problematika mentoringu bude rozšířena o realizované projekty zaměřené na mentoring a na vymezení souvislostí mezi mentoringem a učící se organizací.

Hlavním cílem empirické části je vypracovat modelový příklad pro efektivní využívání mentoringu v mateřských školách, jako možného nástroje vedoucího k učící se organizaci. Za účelem splnění hlavního cíle empirické části diplomové práce budou použity tři nástroje:

- výzkumné šetření ve vybraných mateřských školách s využitím podpůrného nástroje – rozhovoru;
- pozorování rozhovoru mentora s mentem ve vybrané mateřské škole a pozorování práce mentora s mentem při řízené činnosti ve vybrané mateřské škole;
- analýza interních materiálů dokumentující proces mentoringu ve vybrané mateřské škole.

Při zpracování předkládané diplomové práce jsou využity tyto vědecké metody:

- metoda rozhovoru založená na přímém dotazování a získávání dat verbální formou,
- metoda dotazníku umožňující sběr dat s méně podrobnými informacemi umožňující jejich zpracování pomocí matematických modulů či statistických technik,
- metoda pozorování, při níž se sleduje, zaznamenává, analyzuje a vyhodnocuje činnost,
- metoda analýzy postupující od celku k částem,
- metoda syntézy, jako opak analýzy, postupující od částí k celku,
- metody statistické zachycující vztahy mezi veličinami.

Předkládaná diplomová práce byla zpracována na základě:

- odborného vedení, rad a připomínek vedoucí diplomové práce PhDr. Miroslavy Dvořákové, Ph.D.,
- odborných znalostí získaných při studiu na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy,
- odborných konzultací s prezidentem a mentory České asociace mentoringu ve vzdělávání,
- vlastních praktických zkušeností.

2 Teoretická část

2.1 Vymezení mentoringu

Mentoring není novým pojmem, neboť jeho historie sahá až do antiky. Mentor bylo jméno vychovatele, který byl moudrým rádčem a průvodcem na cestě mladému Telemachovi. Slovem mentoring se zde zamýšlel určitý druh partnerství.

Slovo mentor pochází z řečtiny. Poprvé se objevilo v řeckém eposu Odyssea. Když Odysseus odcházel do Trojské války, svěřil péči o svou rodinu Mentorovi, který sloužil jako učitel, moudrý rádce, průvodce a vychovatel jeho syna Telemacha. Úkolem mentora nebylo pouze vychovat Telemacha, nýbrž vést jej k vlastní zodpovědnosti za svůj život. Po válce byl Odysseus odsouzen putovat 10 let než se vrátil domů. Telemachus, již dospělý, se vydal svého otce hledat. V pátrání mu pomáhala bohyně Athéna, která se přestrojila za Mentora a doprovázela Telemacha na jeho cestě. V té době se slovo „mentor“ stalo synonymem důvěrného rádce, přítele, učitele a zkušené a moudré osoby. (Stratilová, 2015)

Odborníci se neshodují v přesném znění a definicích mentoringu. Vymezení tohoto pojmu se v různých zdrojích odborné literatury liší. Syslová definuje mentoring *„Mentoring je definován řadou autorů a jeho definice se v mnohém překrývají. Mentoring je proces, v němž je jedna osoba (mentor) zodpovědná za dohled na kariéru a rozvoj jiné osoby (mentee), a to mimo přímou linii subordinace (podřízený/nadřízený). Mentoring se snaží pomáhat a podporovat pracovníky, aby řídili své vlastní učení za účelem maximalizace svého potenciálu, rozvoje svých dovedností, zlepšení svého výkonu... Mentoring je proces, kdy zkušený učitel-expert spolupracuje se začínajícím učitelem (novice teacher) a poskytuje mu individualizovanou předběžnou profesní podporu. Mentoring je pozitivní rozvojová aktivita. Mentor diskutuje aktuální téma, které má vztah k práci menteeho, nabízí pohled, jakým způsobem organizace funguje, jakým způsobem vzniká neformální síť pro informace, a jak přemýšlet, reagovat na výzvy a možnosti, jež přicházejí. Mentoring je moudré poradenství vedoucí ke změně od závislosti a nezkušenosti až ke zralosti a nezávislé profesionalitě.“* (Syslová, 2015, s. 8)

Pro český online slovník formuloval definici mentoringu Kohoutek jako „pozitivní mentorování, kdy kompetentní a zkušená osoba poskytuje profesní i studijní a osobnostní podporu, poradenství, vedení, patronát, předávání vědomostí a dovedností osobě služebně mladší s cílem usnadnit jí komplexní osobnostní, edukativní a profesní rozvoj.“ (Koubek, 2011)

Jedním z prvních přirozených mentorů byli již ve středověku mistři řemesla, kteří předávali svým učňům zkušenosti, dovednosti. Mistr se staral o svého učně, jeho odbornost, učil ho porozumět řemeslu, pravidlům cechu a řemesla. Starší mistři na učně dohlíželi a jejich schopnosti rozvíjeli. Mentor je průvodcem, rádcem, trenérem, koučem, poskytovatelem zkušeností a podporuje kariéerní růst svého svěřence. (Petrašová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 29)

Mentor nás v jistém pojetí provází od dětství. Byli to rodiče, prarodiče, sourozenci či kamarádi, kteří nám pomáhali orientovat se ve světě dospělých, kteří nás ovlivnili, od kterých jsme se přirozeným způsobem všemu učili. Mentoring je vlastně neformální vzdělávání. Při výzkumech bylo zjištěno, že 40 % mentorů tvoří rodinní příslušníci, 26 % mentorů jsou učitelé. Jde vlastně přirozený mentoring. (Brumovská, 2010, s. 11–14)

Dříve byl mentoring formální proces, při kterém starší zkušenější člověk vedl mladšího. Přípravoval ho pro konkrétní úkoly, poskytoval mu poradenství a podporu. Mentori byli starší lidé, kteří brali mladé talentované lidi pod svá křídla, chránili je, učili je a někdy i sponzorovali. V dnešní době je však tento sponzoring kritizovaný. Starší definice mentoringu je v dnešní době považována za omezující. (Shea, 2002, s. 7)

Mentoring obecně je individuální vztah mezi starším a zkušenějším mentorem, který rozvíjí osobnostní, kognitivní, sociální dovednosti, předává své zkušenosti, znalosti a dovednosti méně zkušenému svěřenci. Mentoring je vlastně přirozený proces, kdy se lidé chodí radit s těmi, kteří mají přirozenou autoritu, vyzařují sebedůvěru a sebejistotu a jsou ve své práci aktivní.

Po obecném vymezení pojmu mentoring se budeme zabývat vymezením pojmu mentoring ve školství.

Václav Šneberger a Saša Dobrovolná definují mentoring jako *„formu profesního rozvoje učitele, která v sobě kombinuje dvě složky. Jednak expertní znalost, oborovou či metodologickou připravenost, a za druhé procesní znalost, tedy znalost procesu učení dospělých a facilitace profesního rozvoje učitele s přihlédnutím k úrovni jeho dosavadních pedagogických kompetencí.“* (Šneberger, Dobrovolná 2014).

V předkládané diplomové práci, jejíž téma vychází z managementu vzdělávání, se budeme opírat o definici Václava Šnebergera, který je v České republice expertem na mentoring ve školství, odborným garantem projektu Mentor, prezidentem České asociace mentoringu ve vzdělávání, supervizorem mentorům mateřských škol, základních škol

i středních škol a se zaváděním mentoringu do škol má bohaté zkušenosti získané u nás i v zahraničí.

2.2 Mentorský vztah a jeho specifika ve školství

Mentorský vztah funguje jako interakce, resp. spolupráce mezi dvěma osobami a to mentorem a menteem. Mentorský vztah se uskutečňuje v zájmu menteeho a v oblasti jemu relevantní za pomoci osoby s většími zkušenostmi z předmětné oblasti, kterou je mentor. Mentor nabízí osvědčené postupy a cesty vedoucí ke stanoveným cílům menteeho. Touto formou spolupráce a systematickým učením mentee zlepšuje své schopnosti a dovednosti a posouvá se ve svém profesním rozvoji. Důležitou podmínkou mentorského vztahu je to, že se oba od sebe vzájemně učí, vzájemně se ctí a nesoupeří spolu. (Šneberger, Dobrovolná 2014)

Mentor je člověk, který disponuje vědomostmi, znalostmi a dovednostmi a umí předávat expertní zkušenosti, zprostředkovávat kulturní tradice. Jednou z klíčových schopností vhodného mentora je jeho osobní zralost, jeho schopnost sebereflexe, schopnost uvědomovat si vlastní emoce, city, myšlenky a postoje, schopnost vcítit se do prožívání druhé ho člověka, schopnost přizpůsobit se, ovládat své nálady, být přátelský, laskavý a vytrvalý. Mentor by měl být člověk pozitivní, kterého baví práce s učiteli, který umí naslouchat, klást vhodné otázky a doprovázet učitele na jejich cestě ke stanovenému cíli. Mentor musí dodržovat zásady etiky, důvěry a důstojnosti. Mentor nabízí menteemu názor, umožňuje jiný pohled na řešení situace, motivuje menteeho k rozvoji, předává mu znalosti a zkušenosti, podporuje menteeho, dodává mu odvalu na cestě za splněním cíle. Svě mentee nepoučuje, nevyvyšuje se nad nimi, nevnučuje menteemu své názory a postoje. Mentor jedná s menteem jako s rovnocenným partnerem, respektuje ho a sdílí s ním osobní i profesní zkušenosti. Mentor se tak obohacuje o nové náměty a postřehy, rozvíjí dovednosti lídra, rozvíjí si schopnost motivovat. Shrneme-li výše uvedené vlastnosti, mentor by měl být respektovaným odborníkem s rozsáhlými odbornými zkušenostmi. Mentor řídí celý mentorský proces, inspiruje učitele a motivuje ho v zodpovědnosti za splnění jeho cíle. Umožňuje učiteli vidět situace z jiného úhlu pohledu. Poskytuje učiteli nezaujatou zpětnou vazbu, která zvláště pokud je pozitivní kladně ovlivňuje chuť mentee na sobě pracovat a překonávat další překážky. Mentor by měl na menteeho působit jako inspirátor, vzor, informátor, rádce, který zvyšuje jeho sebevědomí, podněcuje jej k profesionálnímu chování, podporuje ho v kariérním růstu. Mentoři musí znát sociální potřeby učitelů a nesmí je podceňovat. Existuje pět klíčových sociálních oblastí, a to

postavení, jistota, samostatnost, sounáležitost a touha po spravedlnosti, které pokud nejsou naplněné, způsobují, že se cítíme ohroženi a vnímáme je jako zdroj nebezpečí. (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 33–34)

Ideálním mentorem je člověk, který slouží jako poradce, sponzor, hostitel, je průvodcem pro nováčky, který se pohybuje od závislosti a nezkušenosti směrem k nezávislosti a odbornosti. Efektivní mentor může pomoci mladému člověku tím, že mu udělí odpovědnost, důvěru a příležitost. Naopak problémy vznikají, pokud očekávání studenta od mentora je nereálné. (Bass, 2009, s. 20–24)

Mentorem naopak není ten, kdo rozhoduje o cíli a obsahu mentorské podpory, kdo vede jednosměrnou komunikaci, zná odpovědi na všechny otázky, dává direktivní pokyny, kontroluje a hodnotí učitele.

Zásadní vliv na fungování mentoringu na škole má osobnost mentora. Na základě vlastních zkušeností získaných ze setkání s mentory na školách a na konzultacích vyvozují závěr, že mentorem na škole by se měl stát člověk, který

- je ochotný být vzorem pro své kolegy, a který je zároveň svými kolegy považován za vynikajícího učitele
- nemá problém s přítomností svých kolegů na výuce, neboť ve své výuce aplikuje poznatky získané z pedagogiky a didaktiky,
- je ochoten učit se novými věcmi a sdílet nové zkušenosti se svými kolegy,
- má profesní i osobnostní přednosti spočívající v empatii, toleranci, pochopení, trpělivosti a efektivní komunikaci,
- je schopen reflexe a sebereflexe,
- je přesvědčen o nutnosti celoživotního vzdělávání,
- je přesvědčen, že mentoring zlepšuje výukovou praxi. (Šneberger, Dobrovolná 2014)

Z výše uvedeného vyplývá, že mentor jako odborník na proces mentoringu dbá na to, aby se představy menteeho proměnily v reálné cíle a podporuje menteeho v získávání a rozvoji pedagogických kompetencí a průvodcem menteeho na cestě k dosažení cíle. Mentor by neměl menteeho přímo předkládat své cesty vedoucí k cíli, neměl by za něho přebírat zodpovědnost, pouze nést odpovědnost za proces.

Kompetenční rámec mentora definuje Česká asociace mentoringu ve vzdělávání, která se hlásí k evropské a světové profesní organizace mentorů a koučů, zejména International Coach Federation (ICF) nebo Euro-pean Mentoring and Coaching Council (EMCC).

1. *„Mentor má vlastní pedagogickou praxi, zná specifika vzdělávání a učení dětí i dospělých a dokáže je odlišit. Zásadním kritériem je v práci mentora znalost dobré praxe, tedy směru, kterým se může s klientem ubírat. Mentor rozumí pedagogickým kompetencím a jejich rozvíjení, umožňuje a nabízí kvalitativní posuny a výzvy v rámci zkvalitňování pedagogické - vzdělávací praxe klienta.*
2. *Mentor je schopen porozumět sám sobě, zná své slabé i silné stránky, svůj systém hodnot. Dokáže odlišovat svůj obraz světa od klientova a dokáže svůj styl práce a učení přizpůsobit klientovi. Klienty nevnímá stereotypně na základě jakýchkoli znaků, zejména povolání, genderu, oborového zaměření apod.*
3. *Mentor dokáže navazovat profesionální i neformální vztahy s druhými lidmi a s kolegy a vědomě podporuje učení a rozvoj druhých. Umí odlišovat mezi profesními a osobními vztahy, vědomě je řídit, uzavírat užitečné kontrakty a také je ukončovat.*
4. *Mentor zná a využívá pravidla efektivní komunikace, komunikuje empaticky a eticky. Podává klientovi užitečnou zpětnou vazbu, aniž by vyjadřoval hodnotící soudy. Vybízí klienta k sebereflexi vlastní praxe a k otevřené komunikaci o ní. Nepodporuje postoje limitující učící se potenciál klienta, jako jsou manipulace, nevyžádané rady nebo pocity viny.*
5. *Mentor využívá smysluplné metody práce s cílem rozšiřovat uvědomění klienta a plánovat akce se zaměřením na budoucnost. Dodržuje jasnou strukturu mentorského rozhovoru a pravidla využívání dalších technik (v rámci pozorování, dotazování apod.) Zásadním kritériem je pro mentora vždy užitečnost a měřitelnost výsledku.*
6. *Mentor přednostně nenabízí klientům vlastní hotová řešení, podporuje klienta v nalezení vlastních. Vědomě podporuje a motivuje klienty k učení, přičemž v maximální míře přenáší na klienta zodpovědnost za výsledek mentoringu.*
7. *Mentor je schopen vyhodnocovat výsledky své práce a profesně se rozvíjet. Mentor využívá zpětnou vazbu od klientů, je schopen reflektovat svou praxi a vyhodnocovat výsledky své práce s klienty. Průběžně zvyšuje kvalitu své práce a sleduje nejnovější trendy v oboru.*

8. *Mentor dodržuje etická pravidla komunikace a ctí etický kodex pro kouče a mentory (ČAMV, EMCC, ICF) a jedná podle profesních standardů těchto organizací.*
9. *Mentor prochází pravidelnou supervizí individuální, nebo skupinovou.*
10. *Mentor udržuje profesní vztahy se zadavateli, navrhuje začlenění mentoringu do systému dalšího vzdělávání v rámci školy/školského zařízení.“ (Šneberger, 2014)*

Mentor může v mentorském vztahu dle potřeby vstupovat i do role facilitátora, kdy naslouchá, usnadňuje komunikaci, dbá, aby dialog neodbíhal od konkrétního obsahu, řídí celý postup, protože je odborníkem na vedení diskuse, oceňuje a chválí učitele. Mentor se zároveň stává lektorem, neboť je nositelem informací, učí, prohlubuje a obohacuje učitele novými poznatky a dovednostmi. Mentor je i konzultantem, protože se od něho čeká rada. V tomto případě je nejedná o procesní záležitost, konzultant není odpovědný za výsledek, má nezaujatý postoj a nestranné stanovisko ale zná obsah, je odborník na kladení otázek. V neposlední řadě plní mentor roli kouče, neboť nechává učitele určitý prostor, nabízí mu různé úhly pohledu, podporuje a rozvíjí myšlení, umožňuje rozhodování, zaměřuje se na přemýšlení a vnímání. Kouč je zodpovědný za proces, ale nedává rady.

Celou šíři potřebných kompetencí mentora nabízí Clutterbuck v modelu 140 mentorských kompetencí.



Obrázek č. 1 Mentorské dovednosti (Píšová, Duschinská, 2011, s. 82)

Mentee je osoba, která se v procesu mentoringu vzdělává, učí, řeší situaci, s níž si neví rady. Mentee je člověk, který je ochoten otevřeně mluvit o své práci, je ochoten něco dělat, zkoušet a pracovat na sobě. Mentee je vnitřně motivován a schopen sebereflexe, má dobrou vůli, osobnostně je vyzrálý a je ochoten sdílet proces učení. V mentorském vztahu si aktivně vyměňuje názory se svým mentorem. Za podpory mentora získává znalosti, dovednosti a schopnosti, které dokáže aplikovat ve výuce. Mentee musí věřit vlastním schopnostem, musí se umět rozhodnout a musí nabýt jistoty v dalším osobnostním, profesionálním, kariérním rozvoji. (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 44 - 78)

Kromě termínu mentee se používají v odborné literatuře i jiná označení, jako učeň, chráněnc, protégé.

Mentorský vztah funguje jako interakce mezi dvěma činiteli. Tento vztah funguje na dobrovolnosti, vzájemné spolupráci obou stran. Dobrovolnost a vzájemná spolupráce mentorský vztah podmiňují. Mentorský vztah je forma partnerské spolupráce, kdy mentee je zodpovědný za stanovení cíle a za výsledek. Mentor odpovídá za kvalitu procesu. Mentor své zkušenosti předává a mentee si zkušenosti osvojuje. V mentorském vztahu záleží na tom, zda menteem je začínající učitel, pak jedním z cílů mentorského vztahu je adaptace a socializace v novém prostředí, či zda je určen učitel, který již učí, pak jedním z cílů mentorského vztahu je sdílení poznatků a osvojování si nových dovedností. U začínajících učitelů se mentor stává zdrojem základních informací o fungování školy, o obsahu, plánech, vizi a zároveň se stává tím, kdo předává osobní zkušenosti ze své dlouholeté praxe. Podobná situace může nastat i u učitele, který nastupuje do nové funkce, např. odstoupající ředitel pomáhá nově nastupujícímu řediteli. Mentor spolupracuje s menteem ve třech oblastech. První oblastí je oblast strukturní, někdy nazývána jako institucionální, neboť zahrnuje školu jako instituci. Strukturní oblast je důležitá pro učitele, který přichází na novou školu nebo nové pracoviště a nezná kulturu školy či pracoviště, nezná nepsaná a psaná pravidla chování, neví, na koho se obrátit s konkrétním dotazem či problémem. Druhá oblast se týká celého pedagogického procesu, samotné výuky, práce s dětmi, používání vhodných učebních pomůcek a materiálů. Třetí oblastí je osobnostní podpora, která je velmi důležitá u začínajících učitelů. Ze studenta vysoké školy je učitel, který přichází na novou školu a který mnohdy zároveň s tím odchází od rodičů a zakládá svoji rodinu. (Šteflová, 2009)

Mentorský vztah je vymezen přesně stanovenými a oboustranně akceptovanými pravidly mentor reaguje na potřeby rozvoje menteeho, jejich postavení není vztahem

mentoringu ohroženo; mentor i mentee jsou stejnou měrou odpovědní za rozvoj vztahu mentoringu, za jeho průběh a dosažení cíle; vztah obou je rovnocenný, založený na vzájemné důvěře a veškeré informace týkající se řešení problémů v rámci vztahu mentoringu jsou považovány za důvěrné; oba si vzájemně stanoví dle svých možností časový harmonogram; vzájemně respektují svůj čas a povinnosti; mimo rámec mentoringu nesmí být povinnosti zneužívány; je používán proaktivní přístup, kdy mentor vyzývá a podporuje menteeho, poskytuje mu konstruktivní zpětnou vazbu a mentee se snaží posouvat v oblastech rozvoje; mentorský vztah trvá po určitou dobu, kterou si mentor a mentee stanovili, potom končí nebo pokračuje dál; mentor i mentee projdou před realizací mentoringu proškolením. (Havličková, 2011, s. 14).

Mentorský vztah a jeho jednotlivé fáze souvisejí s rolami a jejich proměnou v průběhu času. Zpočátku jde o vytvoření velmi těsného spojení mentora a menteeho. Dochází k navázání vzájemného vztahu, k postupnému budování důvěry a pocitu bezpečí. Společně si mentee a mentor stanovují dílčí cíle. Mentor podporuje a pomáhá menteeemu v procesu profesionálního růstu. Mentor hledá odpovědi na otázky, které menteeho trápí a jež sám dokáže pojmenovat. Jednou z nejdůležitějších kompetencí mentora je schopnost aktivně a pozorně naslouchat, vnímat obsah sděleného a komunikovat. Pokud člověk umí komunikovat, je ve většině případů dobrým týmovým kolegou, dobrým mentorem. Pro úspěšnou komunikaci je nutné zvládnout aktivní naslouchání a kladení otázek. Schopnost naslouchat je považována za běžnou věc, kterou každý umí, ale odhaduje se, že až 80 % lidí naslouchat neumí. Mezi nástroje aktivního naslouchání patří povzbuzení (stimulace), kdy vysíláme pozitivní signál např. stiskem ruky, kývnutím hlavou; dále přeformulování hlavní myšlenky, kdy opakujeme, co kolega řekl a kdy si ujasníme, zda jsme si vzájemně rozuměli; shrnutí, toho, co bylo řečeno a reflexe vlastních pocitů; a ocenění, kdy si vyměníme role v naslouchání. Při naslouchání není vhodné přerušování, skákání do řeči, neboť se tím narušuje plynulost komunikace a můžeme v druhém vyvolat pocit nezájmu. (Vzdělávací společnost EDOST, 2012).

Mentorský vztah má svá pravidla, jeho průběh je však odlišný, protože závisí na osobních, odborných a profesních okolnostech. Mentor a mentee jdou do cíle takovou cestou, která je pro menteeho blízká a příjemná a na které je nutné opustit nepotřebné a vyřešené a naopak je třeba se připravit na nové a nečekané skutečnosti. Mentor a mentee nastavený cíl průběžně sledují, vyhodnocují a evaluují.

2.3 Cíle a význam mentoringu ve školství

Mentoring je metoda učení, která představuje nehodnotící spolupráci, která zvyšuje vnitřní motivaci a vnímání vlastní úspěšnosti a která zvyšuje kvalitu pedagogických kompetencí. Pedagogické kompetence představují soubor dovedností, činností, které jsou potřebné k vykonávání profese pedagoga. Rozvoj pedagogických kompetencí je celoživotní proces. Pedagog by se měl naučit klást si reálné, konkrétní cíle, které jsou smysluplné, realizovatelné a dosažitelné. Tento trend vychází ze schopnosti tzv. self managementu, tj. schopnosti zvládat překážky, umět pracovat s vlastním neúspěchem. K tomu je zapotřebí znát i cíle organizace, její kulturu. Rozlišujeme kompetence nespécifické, které jsou potřebné k výkonu práce, tzn. kompetence k učení, k práci, ke konkrétní vědomosti, sociální kompetence, kompetence k týmové spolupráci. Dále rozlišujeme kompetence specifické, které vycházejí z pedagogické profese a jsou jimi například plánování výuky a hodnocení žáků.

Mentoring je založen na těchto předpokladech (Šneberger, Dobrovolná a kol., 2013)

- každý potřebuje vlastní prostor a čas k učení a integraci získaných kompetencí;
- emocionální bezpečí a důvěra jsou důležité pro získání kognitivní a kompetenční komplexity, zejména v průběhu procesu změny;
- mentoring je reciproční systém růstu a řízení vlastního učení;
- cílem každého mentorského vztahu je zvýšení kvality a efektivity učení žáků;
- úspěšný mentoring je integrální součástí vzdělávání v rámci školy a komunity.

Cílem mentoringu ve školství je podpořit profesní rozvoj učitelů a motivovat je v jejich pedagogické práci. „Učení pro pracoviště (workplace learning) představuje přístup k profesnímu vzdělávání, který akcentuje kontext pracoviště jak ve vztahu k reflexi praxe, jako nedílné součásti profesionálního přístupu učitele k pedagogické činnosti, tak ve vztahu ke zdrojům organizace školy a jejich efektivnímu využívání.“ (Syslová, 2015, s. 16)

„Mentoring je forma profesního rozvoje učitele, která v sobě kombinuje dvě složky. Jednak expertní znalost, oborovou či metodologickou připravenost a za druhé procesní znalost, tedy znalost procesu učení dospělých a facilitace profesního rozvoje učitele s přihlédnutím k úrovni jeho dosavadních pedagogických kompetencí.“ (Šneberger, 2012, s. 5)

Mentoring pomáhá pedagogům implementovat znalosti do pedagogické praxe a rozvíjí schopnost reflexe a sebereflexe. „Individualizovaná podpora pomocí systému mentoringu má dle dosavadních výzkumů více než 60% efektivitu (vztahováno ke změnám ve vlastní praxi

dosažených danou formou vzdělávání) oproti cca 15% efektivitě klasických seminářů.“ (Šneberger, 2012, s. 6)

V souvislosti s mentoringem se naskýtá několik otázek

„Proč zavádět a uplatňovat mentoring ve školství?“ Odpověď je jednoduchá. V dnešní době jsou kladeny nové a nové požadavky na učitele. Mentoring je výbornou formou podpory nově začínajících i zkušenějších učitelů a formou podpory zvyšování kvality výuky. Mentoring se zaměřuje na kvalitu pedagogických dovedností, které jsou definovány jako standardy pedagogické práce. Mentoring klade důraz na vlastní zodpovědnost a reflexi vyučovacího procesu, je prevencí demotivace a syndromu vyhoření. Syndrom vyhoření je výsledkem lidské vyčerpanosti, frustrace provázený pocity beznaděje a obavami. *„Jeden z faktorů, mající vliv na vznik syndromu vyhoření je osobnost jedince. Nedílnou součástí jsou také vnější faktor, a to prostředí, smysl práce, hodnoty jedince atd.“* (Havlíčková, 2011, s. 33)

„Co přináší mentoring škole?“ Mentoring vede ke sdílení vize školy. I když je to velká investice do vzdělávání učitelů, významně podporuje kvalitu výuky a podporuje učící se pedagogický sbor. V důsledku zvyšování kvality učení a zvyšování úspěšnosti žáků se škola rozvíjí a vše má pozitivní dopad na klima školy.

„Co přináší mentoring učitelům?“ Mentoring pomáhá učitelům najít způsoby, jak na sobě pracovat a jak pracovat efektivněji. Zároveň rozvíjí jejich pedagogické znalosti a dovednosti a zlepšuje jejich komunikační dovednosti. Učitelé se učí jiným pohledům a jiným způsobům myšlení a pomáhá implementovat jejich pedagogické znalosti do praxe. Mentoring podporuje jejich profesní kariéru a umožňuje jejich lepší sebeřízení.

Podle Dobrovolné (Těthalová, 2015) je mentoring

- *„dobrovolná aktivita, do které nikdo nesmí být nucen;*
- *prevence vyhoření a stresu u pedagogů;*
- *kolegiální podpora učitelů;*
- *užitečná forma učení.“*

Podle Šnebergera (2012) nabízí mentoring čtyři benefity

- *„zvyšuje kvalitu pedagogických kompetencí, zejména v oblasti zvyšování úrovně praktických dovedností;*

- *umožňuje úspěšnou implementaci vzdělávacích strategií a požadavků kladených na učitele zvenčí prostřednictvím vlastní vnitřní motivace a vlastního vnímání úspěšnosti;*
- *nabízí rámec pro celoživotní učení a podporu v oblasti vlastního individualizovaného řízení učení;*
- *nabízí model nehodnotící spolupráce na procesu učení a zvyšování kompetencí učitele.*“ (Šneberger, 2012, s. 6–7)

Mentoring ve škole zvyšuje pedagogické kompetence a učení celého kolektivu. Důležité je uvědomit si sdílenou vizi školy, očekávání a zkušenosti pedagoga. Jde o zavádění principů učící se organizace, týmového učení, výměny zkušeností, které zvyšují efektivitu a kvalitu pedagogické práce. Mentoring vytváří příležitost pro oboustranné učení, sdílení informací, překonávání obav, podporuje kreativitu a inovaci v oblasti rozvoje pedagogických kompetencí. Jeho hlavním smyslem je podpořit a zkvalitnit učení prostřednictvím zkvalitnění již zmíněných pedagogických kompetencí učitelů. Součástí mentoringu je pravidelná reflexe a evaluace. (Šneberger, 2012, s. 9–17)

Prioritním směrem v mentoringu by měla být dnes především podpora začínajícím učitelům. V minulosti tato praxe byla samozřejmostí. Absolventům pedagogických fakult pomáhal na školách ředitel a jím pověřený učitel. Pokud se dnes ptáte ve školách začínajících učitelů, jaká jim byla poskytnuta podpora při vstupu do pedagogického procesu, dozvíte se například „*Normálně jsem byla hozená do vody, a plav! Nikdo mi nic neřekl, všim jsem se musela prokousávat sama.*“ (Šteflová, 2009) „*Co se týká mentorské podpory začínajícím učitelům, je situace v České republice téměř krizová.*“ (Syslová, 2015, s. 8)

„*Umím si představit, že se někteří pedagogové budou mentoringu bránit. Jak může ředitel své učitele motivovat, jak by jim měl přiblížit smysl mentoringu?*“ (Těthalová, 2015)

V ideálním případě by měla potřeba spolupráce s mentorem vyjít nikoliv od ředitele či vedení školy, ale od samotných učitelů. Každý jednotlivý učitel je zodpovědný za svůj profesní rozvoj a je zodpovědný i za to, jakou formu učení si zvolí. Někdo je schopen nové dovednosti do praxe začlenit sám, někomu druhému to půjde rychleji právě s mentorem. Nicméně je pravda, že ve školách, kde se podařilo kolegiální podporu zavést, byl tento úspěch podmíněn právě podporou mentoringu ze strany vedení školy. (Těthalová, 2015)

Pokud však vedení škol bude mentoring podporovat, bude jej využívat většina pedagogů. „*Školy si uvědomují, že musí investovat do svého potenciálu, a tím jsou v současné*

době hlavně lidé. Finanční výsledky jiných společností ukazují, že organizace a firmy, které investují cca 20 % pracovního času svých zaměstnanců do jejich vzdělávání a učení se novým dovednostem, nejen dobře prospívají, ale jsou také hodnoceny jako kvalitní z pozice zaměstnanců. Mluvíme tedy o konceptu učící se organizace, živém systému, který aplikuje různé formy učení, čerpá z minulosti a ze zkušenosti svých zaměstnanců, využívá jejich potenciálu, buduje vztahy důvěry a respektu k odlišnostem, individualitě, historii.“ (Šneberger, 2012, s. 3)

Mentoring by se měl stát přirozenou součástí života učitelů, mentoři by měli být pro své kolegy jakýmsi profesním vzorem a inspirací. Mentoring a jeho zavádění na školách má však i určitá rizika. Tím prioritním rizikem je vytvoření špatné mentorské dvojice, pokud si mentor s menteeem „nesednou“ či se mezi nimi vytvoří jednostranná či vzájemná antipatie. Na straně menteeho může dojít k tomu, že má velká či nereálná očekávání, v důsledku čehož je mentor nucen vynaložit daleko více úsilí, než předpokládal, což může vést k jeho částečné či úplné rezignaci. Na mentora je kladen velký tlak, musí porozumět potřebám menteeho a přizpůsobit se jim při budování mentorského vztahu. Mentee musí mentorovi důvěřovat a vědomě si nevytvářet odstup. Mentor musí disponovat takovými komunikačními dovednostmi, aby se uměl přizpůsobit menteeemu. V důsledku výše uvedeného může dojít k tomu, že se u mentora objeví obava z jeho selhání.

2.4 Druhy mentoringu ve školství

Mentoring z pozice mentora rozlišujeme na externí a interní. **Externí mentoring** znamená, že mentee pracuje na svém rozvoji s externím mentorem. Mentor z jiné školy pomáhá menteeemu najít způsoby jak pracovat efektivněji, jak rozvíjet pedagogické znalosti a dovednosti, jak zlepšovat komunikační dovednosti. Učí menteeho novým pohledům, jiným způsobům myšlení, podporuje jeho profesní rozvoj, připravuje ho na kariérní systém. Spolupráce má více strukturovanou podobu. **Interní mentoring** využívá vnitřních zdrojů, využívá vlastních pedagogů, kteří znají dané prostředí, znají své kolegy a mohou jim předávat konkrétní pedagogické dovednosti. Interní mentoring je založený na dobrovolnosti a spolupráce je většinou neformální. Vnitřně motivovaný pedagog umí zhodnotit své silné a slabé stránky a je si vědom důležitosti svého profesního rozvoje bez potřeby direktivního řízení. (Šneberger, Dobrovolná, 2014 a)

Šneberger a Dobrovolná (2014 a) stanoví předpoklady úspěšného interního mentoringu:

- důležitým předpokladem úspěšného interního mentoringu je týmové učení, v rámci kterého se učí děti i učitelé a učitelé od sebe navzájem, zkoušejí nové věci a vyměňují si zkušenosti, podporují se, sdílejí úspěchy i mezery v pedagogických kompetencích.
- pro mentoring je relevantní, aby se stal součástí plánu a realizace dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a aby se stal součástí vyhodnocování a revize školních vzdělávacích programů.
- vytváření všech podmínek a předpokladů musí vyústit v naplnění hlavního smyslu mentoringu, kterým je zkvalitnění pedagogických kompetencí pedagogů za účelem zvýšení kvality vzdělávání.

Je žádoucí, aby k mentoringu takto přistupovalo i vedení školy. Mentoring vynucený vedením školy je sice možný, ale nemůžeme od něho očekávat ani kýžené výsledky, ani růst vnitřní motivace pedagogických pracovníků. Vedení školy má v procesu mentoringu svůj význam především ve vytvoření podmínek, v zajištění zdrojů a v poskytování informací. Podmínkou profesního rozvoje učitelů je schopnost vedení školy školní vzdělávací program se systémem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Jednou z možností dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je právě mentoring zajišťující vzdělávání externích i interních mentorů. Investice a čas do kvalitních mentorů je značná, ale škole se mnohonásobně vrátí. (Chaloupková, 2014)

Mentoring podle zaměření dělíme na instruktážní a procesní. **Instruktážní mentoring** je vhodný pro začínající učitele, neboť jeho úkolem je především předávání instrukcí a zkušeností v oblasti základních pedagogických návyků a dovedností plynoucí od mentora směrem k mentee. Je typický pro vztah mentora se začínajícím učitelem. V **procesním mentoringu** jde o dlouhodobou činnost zacílenou na zlepšování pedagogických kompetencí, kdy mentee již disponuje vědomostmi, znalostmi a jistými dovednostmi. (Šneberger, 2015)

Kromě výše uvedeného rozdělení mentoringu se můžeme setkat s jeho analytickým členěním. Rozlišujeme tedy **mentoring obecný, průřezově zaměřený** na pedagogické kompetence a **oborový**, kde je učitelé poskytována společně s mentoringem i metodická podpora z oblasti didaktiky jím vyučovaného předmětu nebo jím realizované výukové činnosti. (Šneberger, Dobrovolná, 2014 a)

Mentoring lze rozdělit na formální a neformální. **Neformální mentoring** je označení pro kolegiální podporu, která probíhá bez vědomí školy. Jde o neformální rozhovory

v kabinetech, ve sborovně, na chodbách. Vedení školy tato setkávání podporuje a vytváří pro ně předpoklady. „*Takové učení a výměna zkušeností je určitě více než vítána, v kultivovaných prostředích učících se organizacích je právě takové chování podporováno.*“ (Šneberger, Dobrovolná, 2014 a) Výhodou neformálního mentoringu je jeho dobrovolnost, posílení vnitřní motivace v rámci pedagogického sboru, podpora změn pedagogických kompetencí od spodu a samozřejmě nižší finanční zatížení. Nevýhodou formálního mentoringu je jeho závislost na vůli učitele, která vyžaduje jeho velké sebeuvědomění a zodpovědnost, aby i přes obtížně měřitelné výsledky dosáhl vytyčeného cíle a neměl snahu ukončit spolupráci předčasně. **Formální mentoring** je řízený strategickými dokumenty školy a vizí školy. Výhodou formálního mentoringu jsou přesné zakázky, možnost v určitém smyslu řídit učení a učební procesy, nastavená pravidla spolupráce, měřitelná výstupy k reflexi a sebereflexi. Jeho nevýhodou je nižší vnitřní motivace učitelů, někdy nedůvěra v mentora či mentorský proces, vyžádaná spolupráce po předem určenou dobu a samozřejmě vyšší finanční zatížení. (Šneberger, 2014)

Dle rozsahu intence (záměru, úmyslu) mentora rozlišujeme **autoritativní (direktivní) mentoring**, jako formu mentoringu, při kterém mentor „překládá“ informace od sebe k menteemu. Poskytuje názory a zkušenosti, vysvětluje základy a principy, aby napomohl lepšímu porozumění. Opakuje menteemu to, co už řekl a udělal, informuje ho o příčinách, které ho brzdí v rozvoji, pomáhá mu vyvarovat se chyb. A to vše formou rad a poučení, doporučení, jak se chovat, jak jednat, co a jak udělat. **Facilitativní mentoring** je opakem autoritativního mentoringu, kdy mentor vytváří menteemu prostor pro vlastní přemýšlení, využívá návrhů, nápadů a cest menteeho, vytváří v něm pocit důvěry a klidu. Pomáhá menteemu vyjádřit pocity radosti, úspěchu, ale i obav a strachu, soucítí s ním. Dává mu najevo, že má jeho podporu, oceňuje jeho úspěchy, přínosy a nové návrhy, chválí ho a motivuje k další práci. Využívá při tom otázek, které vyvolávají u menteeho nové zamyšlení se nad problémem a otevírají tak nové možnosti a způsoby řešení předmětné situace. Po celou dobu interakce mentor menteemu naslouchá a sumarizuje jeho výstupy. (Petrášová, Píšová, 2014, s. 50–51)

V odborné literatuře se můžeme setkat i s dalšími pojmy. **Reverse mentoring**, je forma mentoringu, kdy mladší kolega pomáhá staršímu kolegovi s osvojováním poznatků v oblasti informačních a komunikačních technologií (ICT). **Peer mentoring** je forma mentoringu spočívající ve sdílení a předávání zkušeností mezi učiteli stejné odbornosti. **E-mentoring** je forma mentorská spolupráce probíhající při využitím moderních technologií, např. e-mailu,

skype, webových služeb pro skupinovou práci apod. **Podpůrný mentoring**, je mentoring, při němž několik mentees spolupracuje s jedním mentorem na jednom tématu. **Transakční mentoring** podporuje změnu akce a je využíván v případě změny pracovního zařazení, **transformační mentoring** je zaměřen na změnu menteeho. Nejnovějšími trendy v mentoringu je **týmový mentoring** zaměřený na podporu týmů a **skupinový mentoring** určený pro spolupráci ve skupinách. (Petrášová, Pišová, 2014, s. 52–53)

2.5 Fáze mentoringu

Celý proces mentoringu je možné rozdělit do jeho jednotlivých fází. Stejně jako se různí autoři v definování pojmu mentoring, různí se i ve formálním stanovení fází mentoringu.

Podle Pišové a Duschinské (2011, s. 53-54) má mentoring čtyři fáze a to počáteční **fázi iniciace**, v níž se vytváří důvěra mezi mentorem a menteeem, kdy se oba vzájemně poznávají, stanovují si pravidla, očekávání a témata pro spolupráci. Ve druhé fázi kultivace mentor celý proces sleduje, povzbuzuje menteeho a pomáhá mu na cestě k dosažení vytyčených cílů, podporuje ho a navrhuje nové strategie. Mentee si v této fázi začíná osvojovat nové dovednosti. V třetí **fázi separace** mentee postupně získává za podpory mentora samostatnost a jistotu v osvojovaných dovednostech. V poslední **fázi redefinice** je mentee motivován k dalšímu profesnímu rozvoji a provázen mentorem procesem reflexe. V této fázi jde o evaluaci, vyhodnocení spolupráce, jako užitečné formy kolegiální podpory.

Podle Šnebergera (2012, s. 8) má mentoring tři fáze a to **fázi kontraktační**, ve které jde o utváření mentorského vztahu a vyjasnění si očekávání. V této fázi shromáždíme data, stanovujeme cíle, pojmenováváme výstupy, nastavujeme kritéria a indikátory a plánujeme profesní rozvoj učitele. Tato fáze zahrnuje minimálně dvanáct konzultací a nejméně roční spolupráci mentora s mentee. Druhou fází je **fáze procesní**, v níž mentor doprovází menteeho, probíhají jednak náslechy v hodinách a odborné konzultace, jednak se mentee sám vzdělává formou přednášek, workshopů, za pomoci odborné literatury, internetu. Mentor tak přesouvá odpovědnost za vlastní učení na samotného mentee, nikoli na vzdělávací instituci. Poslední fází je **fáze evaluační**, ve které probíhá vyhodnocování spolupráce, profesního růstu a plánování dalšího profesního postupu.

Podle Petrášové, Prausové a Štěpánka (2014) probíhá proces mentoringu ve spirále. **První fáze** probíhá před zahájením vlastní spolupráce, kdy mentee mentorovi sdělí, jak si spolupráci představuje, jaká by měla být frekvence a způsob kontaktů, jaká by měla být délka

a pravidla spolupráce, jak budou výsledky spolupráce vyhodnocovány. Ve **druhé fázi** ladění si oba vytváří vhodné a podporující prostředí, aby se naplno rozvinula jejich vzájemná důvěra a respekt. V **třetí fázi** předkládá mentee témata, která ho inspirují, jsou pro něho potřebná a užitečná. Na základě toho ve **čtvrté fázi** mentor s mentee společně nastavují cíl, mentor podporuje menteeho na jeho vlastní cestě a při hledání vlastního směru. V **páté fázi** mentor s mentee prozkoumávají a tvoří možnosti, zvědomují si danou situaci a nové potřeby, hledají možnosti realizace, ověřují cesty, jak naplnit cíl menteeho. **Šestá fáze** představuje samotnou akci, co, kdy, kde, jak a s kým se bude dělat. Na základě konkrétní akce probíhá v **sedmé fázi** vyhodnocení toho, co se podařilo, co bylo nejdůležitější, s čím je mentee spokojený, v čem vidí největší posun. Mentor poskytuje menteeu pozitivní zpětnou vazbu, pokud o ni stojí a chce ji sdělit, a hledá nejvhodnější formu, jak menteeho podpořit a vést ho k dalšímu rozvoji. V **osmé fázi** se mentee společně s mentorem utvrzují v pevných a jasných bodech a řeší otázku, o čem bude mentee přemýšlet dál, co by mohlo být tématem příštího setkání, na co se má připravit. V **deváté fázi** mentor oceňuje menteeho, jeho práci, postoje a změny, čímž zvyšuje jeho motivaci, sebedůvěru a sebejistotu. Buď se dohodnou na další spolupráci nebo celý proces mentoringu ukončí. (Petrášová, Píšová, 2014, s. 77–96)

Tak jak se různí autoři nejen v definování pojmu mentoring, ale i stanovení fází mentoringu, budou se různit i v průběhu procesu mentoringu ve školství. Kromě výše popsaného průběhu procesu mentoringu jsem za účelem získání konkrétních mentorských zkušeností s průběhem mentorinku absolvovala jako pozorovatel průběh mentoringu na jedné základní škole s mentorku České asociace mentoringu ve vzdělávání pro Jihočeský kraj. Celý průběh mentoringu je možné rozdělit do čtyř kroků.

V **prvním kroku** došlo k navázání vztahu mezi mentorem a mentee, zejména v rovině zájmu, upřímnosti, důvěry a respektu) ve vhodném a příjemném prostředí, které podnítilo zájem menteeho o mentorský vztah. Mentor menteeu vysvětlil význam a principy mentoringu a v závěru této informační schůzky získal menteeho pro spolupráci.

V **druhém kroku**, kterým je kontraktační schůzka dochází mezi mentorem a mentee k vyjasnění pravidel a podmínek spolupráce, ke sdělení si očekávání, vymezení vzájemných rolí a zdůraznění zodpovědnosti menteeho za splnění cíle. Na této schůzce byla uzavřena dohoda, jejímž obsahem bylo stanovení kdy, kde, jakou formou, jak často bude spolupráce probíhat. Nejdůležitější momentem této schůzky bylo za pomoci balančního kola, v němž

mentorka menteemu nabídla, aby si sám vybral oblast, která je pro něho důležitá nebo zajímavá, bez ohledu na dosavadní zkušenosti, dovednosti, nastavení cíle metodou SMART

S – specifický (specific) je požadavek na co největší konkrétnost;

M – měřitelný (measurable) stanoví, jak změřit, nakolik bylo cíle dosaženo;

A – ambiciózní (ambitious) říká, jak vysoký cíl byl stanoven;

R – reálný, splnitelný (realistic) cíl musí být reálný, aby bylo možno ho splnit;

T – termínovaný (time specific) znamená ohraničenost cíle v čase, tj. začátek a konec.

Konkrétně mentorka pokládala menteemu následující otázky:

„S“ *Co konkrétně byste chtěla tímto cílem získat?*

Jakou hlavní změnu byste chtěla provést?

Čím bude tato změna charakteristická?

Čím se tato změna projeví?

Jak ji pozná Vaše okolí?

„M“ *Podle čeho budete měřit svůj postup?*

Má Váš cíl jednoznačně definované parametry, kdy jej bude dosaženo?

Na čem poznáte, že jste svůj cíl splnila na 80 % či 120 %?

Dokážete jednoznačně určit, kdy bylo cíle dosaženo?

„A“ *Je pro Vás tento cíl dostatečnou výzvou?*

Jak se budete cítit, pokud cíl splníte?

Jaký má cíl vliv na Vaše sebevědomí?

Jaké úsilí budete muset vynaložit na splnění cíle?

Co pro Vás bude znamenat splnění cíle?

„R“ *Věříte v dosažení Vašeho cíle?*

Jaké překážky by Vám mohly bránit v dosahování cíle?

Jaká největší rizika se mohou objevit?

Budete potřebovat v dosahování cíle pomoc?

„T“ *Kdy byste chtěla změnu provést?*

Kdy na ní začnete pracovat?

Jaké si dáte kontrolní termíny?

V závěru této schůzky byl vypracován časový harmonogram setkání osobních i telefonních, harmonogram pozorování ve výuce, způsoby reflexe a sebereflexe, možnosti a způsoby samostudia. O tomto setkání byl informován ředitel školy, aby věděl, s kým bude mentoring

prováděn, jak dlouho a kdy. Jediné, s čím byl ředitel seznámen konkrétně, je cíl spolupráce, který musí být v souladu s vizí školy.

Třetí krok představoval samotný proces mentoringu. Jeho úvodní částí bylo **plánování**, co, kdy a jak se bude dělat, tzn. vyjasnění cílů; stanovení konkrétních kroků; stanovení kritérií úspěšnosti; zvažování možných postupů, technik, možností, příležitostí; stanovení termínů. Další částí bylo **pozorování** (monitoring), kdy mentor navštívil menteeho přímo ve třídě, zaměřil se na jednu předem domluvenou věc vázanou na cíl, zaznamenával silné i slabé stránky, popisoval, ale nehodnotil, fakta, tak, jak byla pozorována, popisoval detaily. Následovala fáze **rozboru** formou pohovoru, kdy si mentor i mentee uvědomili celý proces; shrnuly co mentee udělal, co neudělal, co se naučil, čeho na základě předem stanovených kritérií dosáhl, čeho nedosáhl; formou otázek vedoucích menteeho k reflexi a k naplnění cíle hledali příčiny a následky; hledali nové postupy, techniky, možnosti, příležitosti, zdroje v podobě odborné literatury či jiného odborníka. Poslední část tvořily za podpory mentora **aplikace** samotným menteeem ve třídě a následná **konzultace**, která obsahovala hledání dalších nových možností, které co nejúčinněji povedou ke stanoveným cílům. Procesní část byla zakončena reflexí dosavadního průběhu mentoringu.

Čtvrtý krok představovala **evaluace** spočívající ve vyhodnocení spolupráce jako užitečné formy kolegiální podpory, vyhodnocení situací dle nastavených kritérií, zdůraznění zodpovědnosti menteeho za výsledek, posílení motivace menteeho pracovat dál na svém profesním rozvoji a předání (si) praktických zkušeností s nadhledem a podporou.

Mentoring ovšem není jedinou formou kolegiální podpory využívané ve školním prostředí. Za účelem zlepšení kvality výuky je stále častěji zmiňován mnohými autory, kteří se touto problematikou zabývají, význam **supervizní práce** (Drago-Severson, Fullan, Hargreaves, Pol, Lazarová a jiní).

Dle Lazarové může supervizní práce nabývat různých podob (1988). „*Nejčastější formou supervizní práce ve školách je tzv. supervize přímá, která je svým charakterem nejvíce blízká hospitaci. Učitel navštěvuje kolegu ve třídě a přímo sleduje jeho práci. Supervidovaný učitel předem vyjadřuje své požadavky, resp. Objednávky, na co by se měl supervizor ve svém pozorování zaměřit. Ten také může použít předem připravená nebo převzatá pozorovací schémata. Po pozorování v hodině následuje strukturovaný rozhovor.*“ Málo používanou formou kolegiální spolupráce je **supervize nepřímá**, která má svůj základ v rozhovoru, který má své postupy a liší se pouze v závislosti na teorii, ze které vychází. Podle počtu účastníků je

možno dělit supervizi na **individuální** a **skupinovou**. Příkladem specifické skupinové supervize je Bálintovská skupina, která má vymezená pravidla a dané postupy. Zvláštním modelem je **týmová** supervize, kde se v roli supervidovaného ocitá celý tým. Ve školách učitelé zcela spontánně diskutují a rozebírají své profesní problémy se svými kolegy, jde o spontánní aktivitu, která nemá žádná formální pravidla a pokud je vedená na odborné úrovni hovoříme o **spontánní supervizi**, jejím opakem je **supervize institucionalizovaná**, která má určená pravidla a předpisy. V neposlední řadě ještě musíme zmínit **organizovanou supervizi**, kde vedení školy učitele vzdělává, podporuje, oceňuje a vytváří jim prostor.

„V současné době představuje vyvážený mix řízení, vzdělávání a podpory, klade se důraz na profesní socializaci. Supervizor má být průvodcem, který pomáhá supervidovanému jedinci, týmu, skupině či organizaci vnímat a reflektovat vlastní práci a vztahy, nacházet nová řešení problematických situací. Supervize může být zaměřena na prohloubení prožívání, lepší porozumění dané situaci, uvolnění tvořivého myšlení a rozvoj nových perspektiv profesního chování. Současně může být supervize také modelem učení.“ (Píšová, Duschinská, 2011, s. 39)

„Prioritou supervize je profesionální rozvoj pracovníka, rozšiřování jeho dovedností. Nedílnou součástí supervize je i nabídka alternativ řešení těžkých případů. Supervize je proces, který pracuje se vztahem.“ (Havlíčková, 2011, s. 21)

Mentoring, sebereflexe a supervize, to jsou pojmy, které jsou nedílnou součástí odborného růstu pedagogického pracovníka. Spojnicí těchto oblastí rozvoje pedagoga je vztah ke kolegům, ke společnosti a k sobě samému, ke svým potřebám, možnostem a cílům. K výkonu své pedagogické profese potřebuje pedagog umět pracovat se svými emocemi, mít schopnost o sobě přemýšlet, reagovat na změny a poučit se ze svých chyb. Nedílnou součástí pedagogické práce je práce se vztahem. Jedná se o vztahy s kolegy, s nadřízenými, se společností a také se vztahem své osoby k sobě. Mentoring je tedy ideální metodou profesního rozvoje realizovanou formou učení se příkladem a zkušeností od úspěšné osobnosti.

Šneberger (2015) uvádí, že pro mentora v interním i externím mentoringu je důležitá pravidelná supervize a podpora, která může mít následující podobu:

- **Případová supervize** slouží k ujasnění a revizi vztahu mentor – mentee, včetně obsahových, procesních i strukturálních náležitostí zakázky. Umožňuje sdílet, rozšiřovat uvědomění o vlastní zakázce, získat zpětnou vazbu a tipy na intervence (revizi) zakázky, popřípadě nalezení následných kroků či řešení problémů s obtížným klientem. U začínajících mentorů může hrát také úlohu jako dohled a ujištění, že jsou se svými

klienty na správné cestě učení a rozvoje. Využívá se zejména tzv. bálintovský přístup a skupinová forma, která umožňuje i ostatní mentorům učit se díky zkušenostem a jejich sdílení s ostatními. Abychom mohli mluvit o smysluplné aktivitě při provázení mentorskou cestou užitečné podpory, je potřeba pro případovou supervizi vyčlenit minimálně tři hodiny během tří měsíců, tedy v roce celkem 12 hodin skupinové případové supervize.

- **Individuální případová supervize** je formou předchozí, umožňuje ale jít do větší hloubky v bezpečnějším prostředí duálního vztahu mezi supervizorem a mentorem, více než na řešení se pak tedy zaměřuje na postojovou složku dovedností, potřebných k užitečnému mentoringu.
- **Mentor – mentoring** je vlastně samostatným mentorským vztahem, kde klientem je zpravidla začínající mentor, který tak získává dvojí podporu. Jednak má vlastní klientskou zkušenost, která obohacuje jeho mentorskou praxi, jednak cíleně a na základě zpětné vazby pracuje na rozvoji svých mentorských dovedností. Časová dotace zde je stejná jako v případě pedagogického mentoringu, tedy minimálně půlroční kontrakt s minimálně 12hodinami přímé podpory. Často se pracuje s nahrávkami mentorských rozhovorů, na které mentor získává od svého supervizora zpětnou vazbu, stejně jako s mentorským portfoliem, které mapuje cestu stávání se mentorem. Mentor mentoring je také vhodné zařadit i pro zkušenější mentory v případě, že prošli některým z následných či specializovaných výcviků a potřebují nové znalosti a dovednosti zařadit do své mentorské praxe.
- **Intervizní skupiny**, tedy vzájemná podpora, sdílení a výměna zkušeností mezi mentory. Umožňuje bez větších nákladů na základě vnitřní reciprocity získat oporu a zpětnou vazbu na probíhající zakázky. Účastníci intervizních skupin oceňují také výměnu pedagogické literatury a oborovou podporu. Mohou být realizovány formou osobních setkání, velmi častá je také varianta s využitím ICT (Skype, Viber) nebo telefonické vzájemné intervize. (Šneberger, Dobrovolná, 2014) Z výše uvedené vyplývá, že mentor by měl využívat supervizi jako zdroj vlastního učení a cestu k reflexi vlastní práce.

V posledních letech dochází v těchto procesech k dynamickému rozvoji. „*Neexistuje obecně přijímaná definice pojmů, naopak již v definicích samých se někdy dokonce jeden pojem definuje druhým. Mentorig je dokonce někdy chápán jako alternativní forma supervize,*

jindy jsou naopak techniky supervize vnímány jako nástroj realizace mentoringu.“ (Píšová, Duschinská, 2011, s. 39–45)

2.6 Mentoring v profesní kariéře učitele

V České republice není nikde legislativně ukotven mentoring, jako forma vzdělávání pedagogických pracovníků. V minulosti však u nás existovala a někde dosud existuje (ale nikoliv povinně) instituce tzv. uvádějícího učitele, která je značně podceňována a záleží vždy na dané škole, zda si takového učitele zvolí či ne. Jedná se o specifickou formu mentoringu, kdy vedení školy vybere mezi pedagogickými pracovníky učitele, kterého pověří mentoringem, tedy zaškolováním nových kolegů. Jedná se o učitele s delší dobou praxe a většími zkušenostmi. Tento učitel má pomoci nově příchozímu učiteli v jeho pedagogickém rozvoji a v jeho rychlejší adaptaci v novém prostředí. Jde o určitou metodu vzdělávání na pracovišti.

V adaptačním období nového učitele by měl ředitel školy učinit následující opatření: (Šneberger, 2015)

- přidělit novému pedagogovi uvádějícího učitele, kterého má začínající učitel právo změnit, přesně definovat jejich role, vysvětlit jaký bude postup podpory a hodnocení,
- odsouhlasit připravený plán profesního rozvoje začínajícího učitele spolu s plánem uvádějícího učitele, včetně postupů a technik, které povedou k dosažení daných kompetencí a zvolených oblastí vzdělávání,
- vypracovat plán hospitací uvádějícího učitele a zajistit aby uvádějící učitel byl odbornou pomocí, oporou pro začínajícího učitele,
- doporučit začínajícímu učiteli návštěvy svých kolegů formou náslechlů či stáží,
- požadovat u začínajícího učitele aby se účastnil dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a poskytoval zpětnou vazbu ze vzdělávacích akcí.

Začínající učitel potřebuje podporu a pomoc starších zkušenějších kolegů. Tento učitel sice získal na pedagogické fakultě kvalifikaci, je vybaven odbornými znalostmi, ale nemá pedagogické zkušenosti a tak se při nástupu do pracovního procesu setkává s řadou problémů, které musí řešit.

Náplní práce uvádějícího učitele je pomáhat, radit začínajícímu učiteli a zároveň podle Podlahové (2004, s. 14) seznámit nového učitele s provozem školy, pomoci mu v přípravě

a realizaci výuky, v oblasti rozvíjení vztahů s rodiči a informovat jej o ostatních okolnostech práce a provozu školy.

Charakteristiku vztahu uvádějícího učitele (mentora) a začínajícího pedagoga v průběhu jednoho školního roku, který je minimálním doporučeným trváním takového vztahu, uvádí dle Šnebergera (2014) tabulka č. 1.

Tabulka č. 1, Fáze mentoringu (Šneberger, 2014)

| Iniciační fáze | Učící fáze | Reflektivní fáze |
|---|---|--|
| Mentor přímo asistuje pedagogovi s plněním specifických úkolů, velká závislost na expertnosti mentora. | Začínající pedagog se začíná více samostatně učit, přesto potřebuje pravidelnou zpětnou vazbu; závislost na mentorovi klesá. | Začínající pedagog je schopen reflektovat svou praxi a hledat cesty k vlastnímu rozvoji; své plány s mentorem konzultuje, je nezávislý. |
| M* a ZP** stanovují jasné cíle a očekávání od mentoringu, budují důvěrný profesní vztah; M nabízí metodickou podporu, modeluje kvalitní pedagogickou praxi; ZP pozoruje a reflektuje praxi mentora, opakuje M a zkouší nové postupy ve své praxi. | M a ZP přijímají a dávají zpětnou vazbu, společně stanovují profesní výzvy; M asistuje a nabízí otázky, reflektuje vzájemnou spolupráci, posiluje kreativitu ZP a nezávislost; ZP vyhodnocuje vlastní pokrok na základě dat a je schopen sebereflexe. | M a ZP vedou oboustranný dialog, kooperativně plánují reflektují praxi, dávají a přijímají zpětnou vazbu; mentorský vztah se proměňuje na kolegiální profesní vztah společného vzájemného učení. |

Pozn. * M – mentor, ** ZP – začínající pedagog

2.7 Mentoring v průběhu pedagogické praxe

Doba, po kterou je uvádějící učitel (mentor) přidělen novému učiteli není přesně časově vymezena. Závisí na vědomostech, dovednostech a schopnostech nového učitele plně se začlenit do pedagogického procesu, ale v této fázi jeho proces učení nekončí.

Učitel se učí vlastně po celou dobu své profesní dráhy. Mentoring je vhodnou metodou k implementačnímu vzdělávání, které zavádí získané poznatky do praxe tak, aby byly využity co nejefektivněji.

V současné době se připravuje kariérní systém učitelů, jehož hlavním cílem je zlepšení výsledků ve vzdělávání. Pro úspěšnost jednotlivých škol je tedy důležité rozvíjet kompetence jejich učitelů, pomocí nichž budou učitelé lépe a efektivněji učit. Výsledkem kvalitní pedagogické práce je zlepšování výsledků jejich žáků. Pokud se učitelům práce daří, jsou výsledky své práce motivováni k zvyšování svých znalostí, kompetencí a k celoživotnímu učení. „*Systémy vzdělávání ve školách musí odrážet firemní kulturu.*“ (Šneberger, 2012, s. 4)

Rozlišujeme vzdělávání znalostní, které nám dává odpověď na otázku „*co je potřeba ke kvalitní a efektivní práci?*“. Jedná o samotné studium formou samostudia, e-learningu, seminářů a workshopů. Druhou formou je implementační vzdělávání, které učí jedince využívat v praxi znalosti získané ve škole. K implementačnímu vzdělávání využíváme koučování a mentoring. (Šneberger, 2012, s. 4)

Management školy by měl vytvářet vhodné podmínky pro celoživotní rozvoj učitelů. Ve školách by měl být nastaven systém vnitřní podpory učitelům, kteří vykonávají funkci interních mentorů, a vytvořeny podmínky pro činnost interních mentorů, například snížením úvazků, podporou jejich vzdělávání, návštěvou v hodinách, využíváním párového učení. Management školy by měl ve své škole umožnit působení externích mentorů a supervizorů.

Mentoring má sloužit k rozvoji učitelů, jejich profesnímu růstu a tím k rozvoji celé organizace. Škola pomocí interního mentoringu podporuje kulturu učící se organizace. (Těthalová, 2015)

Pro úspěšný rozvoj mentoringu na školách je nutné vycházet z uvědomění si vize školy a ze zhodnocení dosavadních zkušeností učitele. K plnění těchto cílů je zapotřebí

- „*důsledně zavádět principy učící se organizace, zejména princip týmového učení, kdy učící se proces je ve škole centrální složkou všech aktivit;*“ (Šneberger, 2012, s. 9)
- vytvářet emocionální bezpečí, které umožňuje vzájemnou verbální či neverbální komunikaci a sdílení informací;
- vytvářet prostor pro oboustranné učení, neboť „*Učení je vždy reciproční, například přidává hodnotu zkušenějším učitelům a mentorům a podporuje sebevědomí těch začínajících.*“ (Šneberger, 2012, s. 9)

„Vzdělávání v mentoringu je pouze začátkem kariéry mentora v rámci školy. Odborný i osobnostní růst mentorů je nekončící proces péče o růst vlastních kompetencí stejně jako i osobnostní růst mentorů je nekončící proces reflexe a supervize případů z vlastní praxe.“ (Šneberger, Dobrovolná, 2014a)

Cílem mentoringu je cestou zlepšení pedagogických kompetencí pedagogů zkvalitnit práci s dětmi ve třídě a zkvalitnit jejich učení. Mentorský program musí být součástí dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. (Šneberger, 2012, s. 9–10)

2.8 Mentoring v projektech

Mentoring je možné studovat prostřednictvím kurzů nevládních organizací v rámci evropských projektů. Do této oblasti je zapojena Společnost pro kvalitu školy, o. s., a Národní ústav pro vzdělávání, které realizují projekty, jejichž součástí je vzdělávání mentorů.

Za účelem úspěšného zavádění mentoringu do škol bylo dosud v oblasti školství realizováno několik projektů. Pro uvádějící učitele byl u nás realizován projekt „Mentoring začínajících učitelů“, který v roce 2014 organizovala Business Leaders Forem. Cílem tohoto projektu bylo zvýšit kvalitu výuky na školách a předejít odcházení učitelů do jiných oborů. Patron projektu Jan Muhlfeit, prezident Microsoft pro Evropu poukázal na rozdíl mezi školstvím a byznysem a zdůraznil význam vzdělávání. *„Ve škole nejvíce času trávíte nad tím, co vám nejde, v byznyse se naopak hledá, co vás baví, protože jste v tom nejlepší. Podle Muhlfeita je právě vzdělávání klíčové pro nastartování ekonomického růstu země.“* (Pažoutová, 2014)

Podíváme-li se do zahraničí, v Turecku je popsán program uvádění začínajících učitelů do pedagogické praxe v jedné mateřské a základní škole. Jeho princip spočívá v týmové spolupráci a výuce zkušeného pedagoga a jeho začínajícího kolegy. Výsledky výzkumné studie zaměřené na efektivitu a přítomnost tohoto programu překlenují rozdíly mezi převážně teoretickou přípravou a pedagogickou praxí. (Saban, 2001/02, s. 828–838)

Australská výzkumná studie se zaměřila na postřehy a názory uvádějících učitelů spolupracujících se dvěma australskými univerzitami, které působí v centrech péče o dítě, v předškolních zařízeních a v několika prvních ročnících základních škol, ohledně jejich osobního a odborného rozvoje studentů učitelství během jejich pedagogické praxe. Práce uvádějícího učitele byla popsána jako cesta přeměny, na níž student učitelství dospívá postupně k poznání, co vlastně znamená být učitelem. Dochází zde k identifikaci tří hodnot,

kteřé učitelé chápu jako nejdůležitější při práci se studenty učitelství. Jde o moudrost, opravdovost a nadšení. Moudrost lze popsat jako způsob, jak vědět. Jsou vyžadovány znalosti odborné, osobní, profesní, teoretické, praktické. (Goodfellow, Sumsion, 2000, s. 45–257)

Ze všech projektů realizovaných ve školství vybíráme dva následující příklady.

Prvním příkladem je Projekt „Mentori pro školy,“ který zahrnuje tři druhy mentoringu:

- rodičovští mentori, kteří zajišťují propojení a řešení problémů mezi rodiči a školou;
- žakovští mentori, kdy si žáci řeší problémy i podporu navzájem při výuce i ve školním prostředí;
- externí mentori z řad studentů či seniorů, kteří umožňují nestranný pohled a podporu při řešení problémů jednotlivých aktérů ve školním prostředí.

Před zahájením své činnosti absolvují všichni mentori rozsáhlý kvalifikační program, kde jsou připravováni na plnění svých úkolů. Obsahové a strukturální propojení jednotlivých přístupů a opatření je realizováno prostřednictvím počítačové sítě, která zajišťuje i koordinaci práce mentorů a školy. (Vaccaro, 2015, s. 22–25)

Druhým příkladem je vzdělávací program, který na základě výsledků šetření Teaching And Learning International Survey (TALIS) 2013 zorganizovala Česká školní inspekce. Účastníky projektu provází a motivuje odborný mentor, který jim předává informace, komunikuje s nimi, vysvětluje jim principy setkávání ve školách a zajišťuje přenos informací. Cílem projektu je, aby ředitelé identifikovali ve své škole konkrétně oblast, která má být inovována. *„Jde tím pádem o řízení změny v praxi s pomocí odborných mentorů a témata se týkají právě pedagogického řízení školy.“* (Trojan, 2015) Jedná se o tři moduly. V prvním modulu projektu se účastníci zabývají otázkami, jak efektivně vést tým a lidi včetně *„profesního růstu každého pracovníka ve školství“*. (Trojan, 2015) Ve druhém modulu jde o *„podporu mentorských dovedností vedoucích pracovníků pomocí kolegiální podpory, mentorského rozhovoru, dávání a přijímání zpětné vazby, a to vše pro oblast profesionálního rozvoje učitele i sebe sama.“* (Trojan, 2015) Ve třetím modulu jde o pochopení změn současného světa a reakci školství. (Trojan, 2015)

Pro mateřské školy byly vybrány příklady následujících projektů.

V mateřských školách je od roku 1994 realizován Školní vzdělávací program „Začít spolu“. V současné době je již do programu zapojena více než stovka mateřských škol. Program monitoruje nevládní členská organizace Step by Step (ISSA), která sjednocuje

27 takových organizací ve stejném počtu zemí. Programem těchto organizací je orientace na dítě a individuální přístup k dítěti, partnerství školy a rodiny v oblasti výchovy a vzdělávání a pedagogický přístup učitelek k dětem. Aby mateřské školy získaly potřebné certifikáty, musely splnit přísná kritéria. Za účelem splnění těchto náročných požadavků byli BL Wolfe pod názvem mentoring Teaching Curriculum pro potřeby mezinárodní asociace ISSA vyškoleni odborní mentoři a vznikla „Příručka pro mentory – zvyšování pedagogických kompetencí pomocí ISSA pedagogických standardů v roce 2006“. Mentorem se stává učitel, který praktikuje delší dobu tento program „Začít spolu“ ve své mateřské škole. Mentoring je v programu propojen s cyklickým vzděláváním učitelů, aby mohli požádat o individuální podporu. Mentoring se zde prováděl jako jedna z efektivních forem dalšího vzdělávání. Mentoring by měl být součástí kultury školy, aby škola byla do procesu zainteresovaná. Důležitá se projevuje externí podpora učitelů, standard kvality pedagogické práce a systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), který často na školách chybí. (DENEBA Int., s. r. o. 2012, Mentoring a využití jeho metod v mateřské škole a v přípravných třídách)

Dalším příkladem projektu, který se realizoval a týkal se mateřských škol, je projekt Operační program Vzdělání pro konkurenceschopnost „Podpora rozvoje osobnostních a profesních kompetencí učitelů mateřských škol“. Projekt je předstupněm připravovaného kariérního systému, v němž je mentoring považován za jeden z klíčových prostředků podpory rozvoje učitelů mateřských škol a rozvoje jejich profesních dovedností. *„S rozvojem mentorských dovedností úzce souvisí rozvoj osobnostních a profesních dovedností směřujících k individualizovanému a konstruktivisticky orientovanému předškolnímu a primárnímu vzdělávání.“* (Grůzová, 2014)

Kvalita předškolního vzdělávání je pro děti klíčová, neboť ovlivňuje jejich vývoj v oblasti sociální, kognitivní, emoční, motorické. V současné době dochází ke snaze tuto oblast zviditelnit, zabývat se jejími problémy a neopomíjet ji. Svědčí o tom i projekt „Rozvojem osobnostních a profesních kompetencí učitelů mateřských škol a základních škol k vyšší kvalitě vzdělávání“, který nepřímo reaguje na připravovaný kariérní systém učitelů, *„ve kterém je za jeden z klíčových prostředků podpory rozvoje v mateřských a základních školách považován mentoring.“* (Syslová, 2015, s. 5) Ten umožňuje a vede učitele na cestě k učící se organizaci, celoživotnímu učení, k jejich profesnímu rozvoji. Profesní rozvoj je otázkou celé mateřské školy, celého týmu. Důležitou roli zde zastává ředitel školy, který pedagogy vede a motivuje. *„Jedna z efektivních podmínek podpory profesního rozvoje ve*

škole je mentoring. Přispívá k posilování spolupráce na pracovišti, především se však zaměřuje na podporu profesního učení na pracovišti a kultivuje profesní kulturu v mateřské škole. Předpokladem pro úspěšný profesní rozvoj je vytvoření systémových podmínek, které by byly doprovázeny pozitivními finančními efekty jak pro školu, tak pro jednotlivé učitele.“ (Syslová, 2015, s. 9)

„S rozvojem mentorských dovedností úzce souvisí rozvoj osobnostních a profesních dovedností (zejména sebereflexe), směřujících k individualizovanému a konstruktivisticky orientovanému předškolnímu a primárnímu vzdělávání.“ (Syslová, 2015, s. 95)

Jednou z profesních kompetencí, kterou učitel mateřské školy musí výborně ovládat je komunikace. Dítě v předškolním věku má pedagoga za svůj vzor a komunikace s ním je pro něj velmi důležitá. V komunikaci je každé dítě individualitou a vyžaduje individuální přístup. Pedagog musí umět předvídat a musí neustále rozvíjet své reflektivní dovednosti. K tomu mu pomáhá vzájemná podpora, pomoc, diskuse s kolegy, vzájemné pozorování, resp. *„mentoring využívaný v mateřské škole k podpoře profesního rozvoje.“* (Syslová, 2015, s. 13)

Mentoringem je zde myšleno sdílení zkušeností, poradenství, poskytování zpětné vazby, společné učení. *„Mentoring se zaměřuje na to, co již mentorovaný učitel zvládá, umí a rozvíjí dovednosti z této úrovně k požadované kvalitě.“* (Syslová, 2015, s. 27) Pokud se učitelé budou profesně rozvíjet, ovlivní tím pozitivně rozvoj dítěte v mateřské škole. V našich mateřských školách je termín mentor prozatím přijímán pedagogy spíše negativně, jako ten, kdo druhého poučuje, kritizuje, o něco lépe je mentor přijímán v roli uvádějícího učitele. Pojem uvádějící učitel je však pouze jedním a ne zcela přesným způsobem mentorské podpory, neboť mentoring není určen pouze pro začínající učitele, ale pro všechny pedagogy, kteří jsou připraveni ke svému profesnímu rozvoji a celoživotnímu učení.

Mentoring v mateřských školách by měl napomáhat v rozvoji mateřských škol *„jako učících se organizací v atmosféře vzájemného učení namísto soutěžení, v atmosféře mezigeneračního učení namísto nadřazenosti a vzájemné neúctě a v atmosféře celoživotního učení namísto arogance.“* (Syslová, 2015, s. 117)

Součástí projektu „Rozvojem osobnostních a profesních kompetencí učitelů mateřských škol a základních škol k vyšší kvalitě vzdělávání“ byla týdenní stáž učitelek a ředitelek mateřských škol ve Walesu, kde se učitelky a ředitelky mateřských škol zúčastnily odborných přednášek a navštívily různá předškolní zařízení. Učitelky měly možnost vzájemné výměny

zkušeností, diskuse o problémech v mateřských školách, poznání nové metodiky programu Incredible Years, která nabízí učitelům strategie a nástroje k řešení konfliktů mezi dětmi. *„Je nutno dodat, že stáž splnila svůj cíl a představila jednu z forem dalšího vzdělávání a možnosti profesionálního růstu pro učitelky mateřských škol. Jedním z hlavních úspěchů je i to, že střet s jinou realitou a odlišným přístupem k pedagogické práci umožnil sebereflexi, zhodnocení dlouhodobě používaných metod a povzbudil u učitelek snahu o změnu předškolní pedagogické praxe v České republice směrem k větší individualizaci, vzájemnému pochopení a respektu mezi učitelem, dítětem i rodiči.“* (Syslová, 2015, s. 85–87)

Příkladem externího mentoringu se zaměřením na inkluzi je zkušenost z mateřské školy ze Vsetína, která byla zařazena do programu „Škola Mentoring“. Externí mentor zde velmi úzce pracoval s učitelkami a pomáhal při adaptaci dětí, zvláště při zařazení do předškolního vzdělávání, vytvářel propojení s místní komunitou, stává se poradcem v oblasti spolupráce rodiny a školy, vykonával návštěvy v rodinách a informoval o dětech. *„Mentor se zaměřil na práci s předškolními dětmi, na oblasti, které bylo třeba posilovat individuálně podle potřeb a možností jednotlivých dětí, intenzivně se podílel na vyrovnání jejich šancí pro zdárný vstup do základní školy.“* Mentor spolu s pedagogem podporuje a rozvíjí schopnosti a dovednosti dítěte, aby se naučilo rozumět svým emocím, umělo je regulovat a zvládlo projevy agresivity, *„neboť jen spokojené dítě je schopno se opravdu plně rozvíjet po všech stránkách.“* (Mentoring pro školy)

Jako příklad mentoringu bychom mohli uvést podporu, kterou poskytuje Association mentoring se zaměřením na metodu Montessori učitelkám nově vznikajících mateřských škol s programem Montessori. Pro naši republiku ji zajišťuje zkušená lektorka Maria Roth z Německa, která konzultuje *„přípravenost Montessori pedagogů zařízení, připravenost Montessori prostředí zařízení, práci dětí v Montessori pracovním cyklu, dotazy zástupců zařízení a připravuje návrhy dalších kroků, které povedou k tomu, aby zařízení splnilo Montessori standardy.“* (Montessori pedagogika)

Profesní růst učitelů má mnoho podob. Jednou z podob individuální profesní podpory je mentoring. Tuto formu vyhledávají pedagogové, kteří chtějí vyzkoušet nové formy vzdělávání. V české republice se mentoring v mateřských školách téměř nevyskytuje. Je však řada škol, které se zabývají systematickou podporou profesního rozvoje na úrovni škol. Zde se ukazuje, že klíčovou rolí v podpoře profesního růstu učitelů sehrává ředitel. Pokud panuje obava pedagogů z kontroly vedení školy, z možnosti selhání, mají pedagogové nízkou

motivaci participovat na jiných formách kolegiální podpory. Velmi důležitým faktorem je také spolupráce učitelů v mateřských školách, která má řadu podob, může jít o společné plánování, společné činnosti s dětmi, vzájemné pozorování, diskuse na pedagogických poradách, poskytování zpětné vazby.

2.9 Mentoring a učící se organizace

Základním stavebním kamenem každého učícího se vztahu je plánování, reflektivní a evaluační rozhovor, který má přesně daná pravidla a strukturu. Pro získání informací o pedagogické realitě je často využívání pozorování ve třídách a skupinách, ne jako nástroj hodnocení (hospitace), ale pro získání informací pro plánování dalšího postupu. Dále mentoři a mentorky používají i práci s videem k rozboru pedagogických situací. Podle potřeby jsou využívány i náslechy, demonstrace a instruktáž a to buď v hodinách (při práci) mentorů ve vlastní skupině nebo v rámci praxe klientky. V dnešní době je přirozené i využívání informačních technologií, jako je Skype, Moodle a další zdroje informací či komunikačních prostředků. (Šneberger, Dobrovolná, 2014 b)

Z teoretických poznatků uvedených výše vyplývá, že mentoring přispívá k rozvoji kvalitní školy, kvalitní výuky, a proto tento pojem úzce souvisí s pojmem učící se organizace. Škola jako učící se organizace vytváří podmínky pro kolegiální podporu, pro celoživotní učení, podporuje své pedagogy v procesu učení a sama se neustále mění. Definice učící se organizace (Learning Organization) není v odborné literatuře zcela jednoznačná. Nejčastěji s touto definicí bývá spojován americký vědec Peter Senge, který ji detailně popisuje ve své knize *Pátá disciplína Teorie a praxe učící se organizace* jako „*místo v němž lidé nepřetržitě rozšiřují své schopnosti dosahovat výsledků, po nichž skutečně touží, kde se věnuje péče novým objevným způsobům myšlení a kde se lidé neustále učí, jak se společně učit.*“ (Senge, 2007, s. 21)

Učící se organizace se skládá z prvků, jež jsou považovány za základní principy neboli disciplíny učení a jsou jimi osobní mistrovství, mentální modely, sdílená vize, týmové učení a systémové myšlení. Jejich účelem je poskytnout životně důležitý rozměr vytváření organizací, které se dokážou opravdu „učit“ a neustále zdokonalovat svoji schopnost realizovat své nejvyšší aspirace. Na jejich základě se mohou vytvořit organizace, které se nezaměřují pouze na úspěch, ale zaměřují se prioritně na osobní růst a spokojenost svých zaměstnanců. (Senge, 2007, s. 32)

Častorál (2008, s. 55) vymezuje znaky učící se organizace následovně:

- vytváří příležitost k učení, zároveň je inspirací, motivací a stimulací, ke každému má individuální motivační přístup,
- na znalostech vytváří vize a snaží se, aby ji sdíleli všichni v organizaci,
- potřeby organizace řeší kreativně,
- samozřejmostí je investice do vzdělávání svých pracovníků,
- propojuje teorii a praxi pomocí pracovních činností a učení,
- využívá moderních vzdělávacích technologií.

Z vymezení učící se organizace obou výše jmenovaných autorů vyplývá, že učící se organizace je založena na mentoringu a jeho principech, aniž by se tento pojem v definování učící se organizace přímo objevil. Učící se organizace a mentoring jsou založeny na aktivním přístupu pedagogů, na učení se v rámci celé organizace (resp. školy), na rozvíjení se schopností a ochoty pedagogů pracovat na své profesním rozvoji. Obě formy poskytují prostor pro diskusi a pro týmovou spolupráci, hledají nejlepší cesty vedoucí k cíli. V obou těchto formách jsou preferovány individuální metody k rozvoji osobnostního, profesního a kariérového potenciálu jedince, které jsou založeny na dlouhodobé spolupráci dvou lidí. Jejich výstupem je sdílení v rámci školy a zlepšení kvality školy jako takové. Cesta k učící se organizaci je nekončící proces, který nikdy nekončí.

Formální rozdíl mezi učící se organizací a mentoringem lze spatřit pouze v označení účastníků vztahu, neboť v učící se organizaci zajišťují vzdělávání interní nebo externí pracovníci, v mentoringu jsou to interní a externí mentoři.

3 Empirická část

Výzkum je systematická, dlouhodobá činnost, která nám přináší nové poznatky, potvrzuje či vyvrací již existující poznatky, hledá odpovědi na problémy, ve kterých jsou zachyceny informace, data, znalosti a zkušenosti. Podle Gavory (2000, s. 11) je výzkum systematický způsob řešení problémů, který rozšiřuje hranice vědomostí.

Hlavním cílem empirické části diplomové práce je vypracovat modelový příklad pro efektivní využívání mentoringu na mateřských školách, jako možného nástroje vedoucího k učící se organizaci.

Za účelem splnění hlavního cíle empirické části diplomové práce byly stanoveny tři nástroje

1. provést a vyhodnotit výzkum formou výzkumného šetření ve vybraných mateřských školách s využitím podpůrného nástroje – rozhovoru;
2. pozorování rozhovoru mentora s menteem ve vybrané mateřské škole a pozorování práce mentora s menteem při řízené činnosti ve vybrané mateřské škole;
3. analyzovat interních materiálů dokumentující proces mentoringu ve vybrané mateřské škole.

Metody výzkumu

„Výzkumná metoda je všeobecný název pro proceduru, se kterou se pracuje při výzkumu.“ (Gavora, 2010, s. 70) Při zpracování empirické části byly použity tři metody empirického kvantitativního výzkumu dotazník, rozhovor a pozorování.

K realizaci kvantitativně orientovaného výzkumu byl vytvořen dotazník určený učitelům vybraných mateřských škol v regionu Tábor, který vedl k získání informací mapující současnou situaci realizace mentoringu v mateřských školách. Odpovědi jednotlivých respondentů byly dále kategorizovány a výsledky zachyceny v tabulkách a v grafech.

Za účelem získání dalších názorů, postojů a vlastních zkušeností s využíváním mentoringu na mateřských školách bylo využito metody rozhovoru. Molnár uvádí, že: *strukturovaný rozhovor (interview), je metoda, „při které jsou vyžadované informace získávány v přímé interakci s respondentem.“* (Molnár, 2015)

Další využitou metodou byla metoda pozorování. *„Pozorování znamená sledovat činnosti lidí, záznam (registr nebo popis) této činnosti, její analýzu a vyhodnocení. Při kvantitativně orientovaném výzkumu pozorovatel už před začátkem pozorování ví přesně, co*

a jak bude pozorovat. Stanovil si druhy jevů, na které své pozorování zaměří.“ (Gavora, 2010, s. 76) Tento způsob se nazývá strukturované pozorování, pomocí kterého pozorujeme různé jevy, podle Gavory se dělí na tři kategorie – pozorování kognitivního, afektivního a psychomotorického charakteru. V této empirické části diplomové práce bude realizováno pozorování afektivního charakteru, a to práce mentora s menteem.

Poslední využitou metodou je analýza jako proces faktického nebo myšlenkového rozčlenění celku na části, představuje rozbor vlastností, vztahů, faktů postupující od celku k částem. (Molnár, 2015)

3.1 Výzkumné šetření

V současné době míří do vlády a následně do Poslanecké sněmovny Parlamentu České republiky návrh nového zavedení kariérního řádu pro učitele, s nímž přibude nová specializační činnost – Mentor. Učitel, který dosáhne třetího kariérního stupně, může vykonávat, pokud absoluuje specializační studium, činnost mentora, který bude kolegům, kteří o ni projeví zájem, nabízet kolegiální podporu. Jde o významnou změnu na školách, neboť mentoring je dle mého názoru ideální metodou profesního rozvoje realizovanou na základu příkladu a zkušeností úspěšné osobnosti, při kterém zkušený odborník vede méně zkušeného učitele, kolegu. Mentor ví, co, proč a jak využít v praxi a umí své znalosti, zkušenosti, dovednosti a inspirace předat ostatním. Mentorem může být učitelka dané nebo jiné školy či jiný odborník. Otázkou je zda se mentoring na školách bude využívat či ne, pokud ano tak jakým způsobem. Výzkumné šetření má za cíl zmapovat současnou stav realizace mentoringu v mateřských školách v regionu Tábor.

Mentoring je metoda učení učitelů orientovaná na konkrétní pedagogické dovednosti. Práce každého učitele na vlastním profesním rozvoji se projeví ve zlepšení kvality výuky, ve společném sdílení a v podpoře učící se organizace. Mentoring jako forma podpory či spolupráce je založena na kolegiálních principech, které k této učící se organizaci směřují.

Výzkumné šetření probíhalo ve 3 etapách.

3.1.1 První etapa – pilotáž

Jak uvádí Chráska (2007, s. 26), cílem pilotáže je *„získání předběžných informací o dané problematice. Může se např. jednat o volný rozhovor či pozorování, kterým provádíme první sondu do zákonitostí, které hodláme zkoumat.“*

Pro problematiku mentoringu ve školství existuje několik odborných zdrojů, ale pro specifické prostředí mateřských škol se materiál týkající se mentoringu téměř nevyskytuje. Za účelem získání rad a informací jsem kontaktovala dva odborníky na mentoring ve školství, a to pana Václava Šnebergera a paní Alexandru Dobrovolnou. Oba se se mentoringem ve školství zabývají a byli ochotni podělit se se mnou o své cenné zkušenosti z dosavadní praxe mentoringu ve školství.

Na základě získaných teoretických poznatků a informací od výše uvedených odborníků byl vypracován dotazník za účelem uskutečnění výzkumného šetření.

3.1.2 Druhá etapa – předvýzkum

Z důvodu ověření si správného zadání jednotlivých otázek dotazníku a porozumění jednotlivým pojmům uvedených v dotazníku, byl proveden předvýzkum, kterého se zúčastnilo dvanáct pedagogů mateřských škol, a to po skončení kurzu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Náměty a připomínky z předvýzkumu byly zapracovány do finální verze dotazníku.

3.1.3 Třetí etapa – vlastní výzkumné šetření

Vymezení předpokladů realizace výzkumného šetření

Prvotním předpokladem k realizaci výzkumného šetření bylo setkání s vedením škol, jehož cílem bylo získání souhlasu k provedení výzkumného šetření. Dalším krokem bylo seznámení vedení škol s pojmem mentoring, neboť se jedná o nový pojem, ale i s procesem mentoringu za pomoci názorné videoukázky „Mentoring je cesta, cesta je mentoring“ (<https://www.youtube.com/watch?v=DCfnyKW04Es>). Vedení všech vybraných mateřských škol vyslovilo souhlas s provedením výzkumného šetření. Následovalo představení obsahu a formy dotazníku i způsobu záznamu odpovědí do dotazníku, a to prostřednictvím internetových stránek www.survio.com. Vedení škol bylo dále seznámeno s časovým obdobím, v němž bude možné dotazník vyplnit a bylo ujištěno o anonymitě všech respondentů. Vedení škol byla dána možnost požádat o seznámení se se zpracovanými daty a se závěry, které vyplynou z výzkumného šetření.

Dalším předpokladem byla společná schůzka s pedagogy vybraných mateřských škol, za účelem předání informací, a to v obdobném rozsahu a formě, ve kterém jej obdrželo vedení škol. K získání hlubších poznatků a informací o mentoringu, kterými učitelé disponují, byl po skončení společného setkání uskutečněn neformální rozhovor s učiteli mateřských škol, kteří

o něj projeví zájem, což bylo celkem 34 učitelů vybraných mateřských škol. Jeho úspěšnost z velké části závisela na navázání přátelského vztahu a vytvoření otevřené atmosféry. Význam rozhovorů spočíval zejména v získání dalších pocitů a názorů na problematiku mentoringu, která nebyla obsažena v dotazníku.

Použity byly otázky typu: „*Kde cítíte své vzdělávací potřeby?*“ „*S čím jste spokojen/a?*“ „*S čím jste nespokojen/a?*“ „*Kde hledáte a získáváte podporu?*“ „*Jak vyhodnocujete vlastní učební proces?*“ „*Uvažujete pravidelně o tom, co by bylo dobré dál rozvíjet?*“ „*Jak podporujete učení ostatních kolegů?*“ „*Panuje na škole otevřená atmosféra?*“ „*Hovoříte otevřeně o problémech a úspěších?*“

Určení místa a času realizace výzkumného šetření

Respondenty výzkumného šetření jsou učitelky mateřských škol. Cílová skupina respondentů pro výzkumné šetření byla určena náhodným výběrem, a to losováním z celého souboru (tj. sedmi mateřských škol) regionu Tábor, v nichž pracuje celkem 83 pedagogů. Na základě rozhodnutí autora předkládané diplomové práce byly vylosovány čtyři mateřské školy, představující reprezentativní (a více jako nadpoloviční) vzorek celého souboru. V těchto mateřských školách pracuje celkem 66 pedagogických pracovníků (ředitelky, vedoucí učitelky, učitelky). Z celkového počtu 66 respondentů se dobrovolně výzkumného šetření zúčastnilo 60 učitelky tj. 90,91% vybraného souboru respondentů. Vlastní výzkumné šetření proběhlo v měsíci únoru 2016.

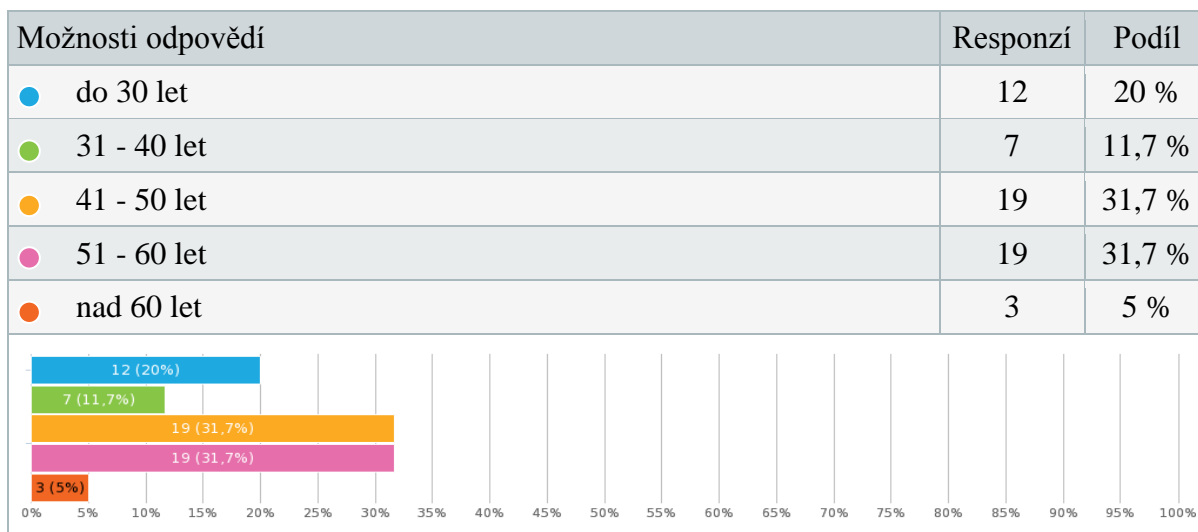
Stěžejní část výzkumného šetření tvořilo získání a zpracování dat. Dotazník je rozdělen do dvou částí, obsahuje polouzavřené otázky, uzavřené otázky dichotomické a trichotomické otázky. První část je věnována „Mentoringu“ a obsahuje 18 výroků, druhá část je zaměřena na „Mentora“ a obsahuje 8 výroků. Otázky jsou v dotazníku řazeny náhodně. Dotazník byl umístěn na stránkách www.surveymonkey.com, na nichž probíhal sběr dat. Dotazník byl sdílen prostřednictvím emailu a vedení škol.

Respondenti hodnotí každý výrok jednou volbou z možných variant. Dotazník je anonymní, aby výpovědi byly maximálně pravdivé, objektivní, spolehlivé. Anonymita je dána i tím, že data byla zpracovávána hromadně za všechny mateřské školy a výsledky nebudou zveřejňovány jinak, než jako statisticky zpracovaná data prezentovaná v této diplomové práci a v případě zájmu předaná vedení jednotlivých mateřských škol účastnících se výzkumného šetření. Cílem dotazníku je zjistit, zda a v jaké míře a podobě se v mateřských školách realizuje mentoring. Dílčím cílem dotazníku je provést analýzu odpovědí na otázky položené

v dotazníku a zmapovat situaci ve čtyřech největších mateřských školách v Táboře. Výsledky tohoto dotazníku mohou posloužit vedení dotčených mateřských škol jako zdroj informací o znalostech a využívání mentoringu a zároveň jako podnět k dalšímu profesnímu rozvoji pedagogických pracovníků v těchto mateřských školách.

Část první – Mentoring

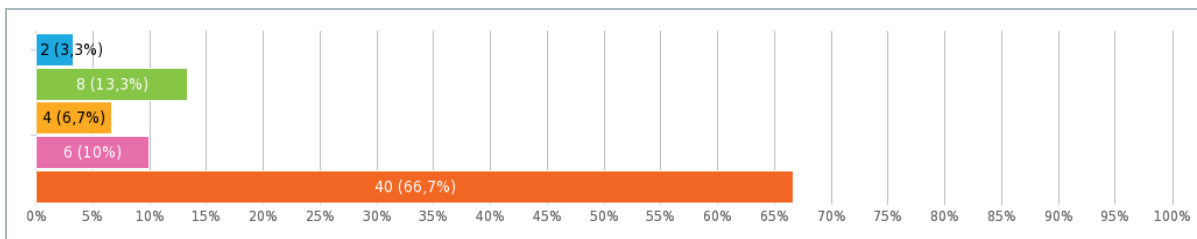
Tabulka č. 2 Váš věk



Tabulka č. 2 udává věkovou strukturu učitelů, kteří se zúčastnili průzkumu v rozdělení podle věku. 20 % tvoří učitelé ve věku do 30 let, 11,7 % učitelé ve věku 31 – 40 let, největší podíl tj. 31,7 % tvoří učitelé ve věku 41 – 50 let a stejný podíl učitelé ve věku 51 – 60 let, 5 % tvoří učitelé ve věku nad 60 let. Věková struktura učitelů dokazuje malý příliv nových mladých učitelů do mateřských škol a naopak velký podíl, tj. 68,4 % učitelů starších čtyřiceti let. To, že ve školách je velký podíl starších učitelů, dává možnost využít jejich profesních zkušeností v roli interního mentora pro mladé učitele.

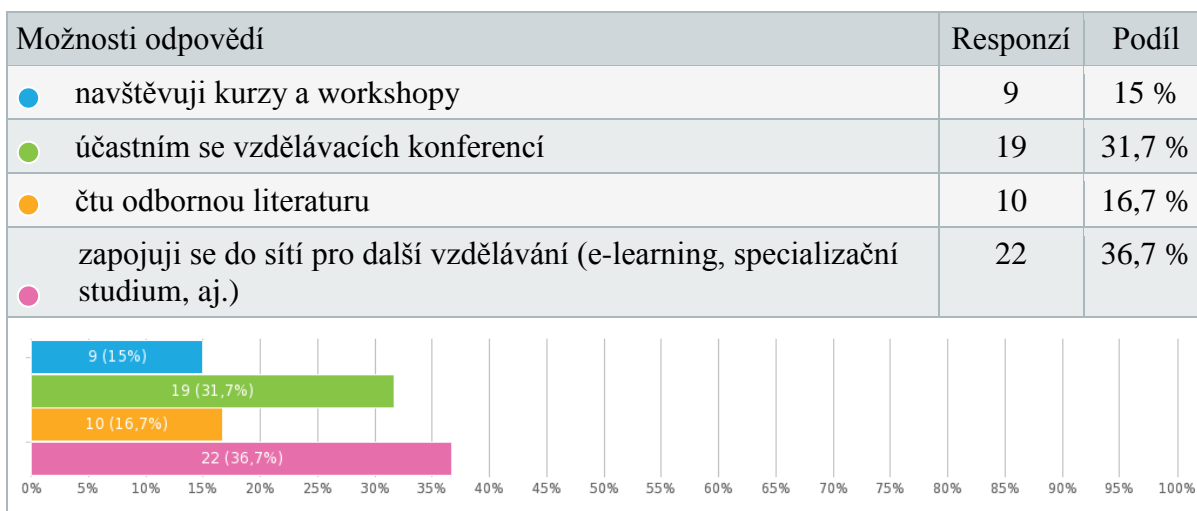
Tabulka č. 3 Délka Vaší praxe

| Možnosti odpovědí | Responzí | Podíl |
|-------------------|----------|--------|
| ● do 5 let | 2 | 3,3 % |
| ● 6 - 10 let | 8 | 13,3 % |
| ● 10 - 15 let | 4 | 6,7 % |
| ● 15 - 20 let | 6 | 10 % |
| ● nad 20 let | 40 | 66,7 % |



Z tabulky č. 3 vyplývá, že 3,3 % tvoří učitelé s délkou praxe do 5 let, 13,3 % učitelé s délkou praxe 6 – 10 let, 6,7 % učitelé s délkou praxe 10 – 15 let, 10 % připadá na učitele s délkou praxe 15 – 20 let a největší podíl, tj. 66,7 % tvoří učitelé s délkou praxe nad 20 let. Z výše uvedené tabulky je patrná korelace 66,7 % učitelů s délkou praxe nad 20 let s 68,4 % učiteli starších čtyřiceti let z předchozí tabulky. Tento fakt vytváří a předpoklad pro kolegiální spolupráci a sdílení zkušeností, neboť učitelé jsou si blízcí nejen věkem, ale i délkou praxe, dosavadními profesními zkušenostmi i osobními vztahy. Je možné identifikovat učitele, který je ostatním příkladem, ostatními uznávaný a respektovaný a který by se tedy mohl stát interním mentorem. Na druhou stranu je pak možné určit, která dvojice mentor – mentee by v mentorském vztahu neměla naději na úspěch a to z jakýchkoli důvodů (věkových, profesních, osobních, náboženských, národnostních).

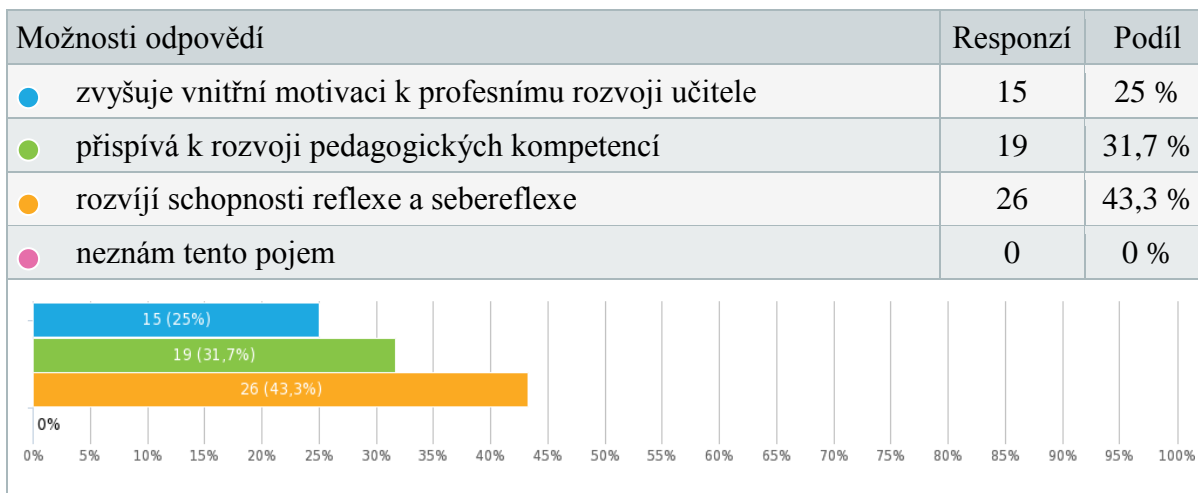
Tabulka č. 4 Jakým způsobem jste doposud nejčastěji pracoval/a na svém profesním rozvoji (vyjma mentoringu)? Vyberte z Vašeho pohledu nejvýstižnější odpověď.



Každý učitel, i ten nejkonzervativnější se musí celý život učit a neustále rozvíjet svou odbornost. Z tabulky č. 4 vyplývá, že 15 % učitelů doposud pracuje na svém profesním rozvoji prioritně absolvováním kurzů a workshopů, 16,7 % učitelů upřednostňuje studium odborné literatury, 31,7 % učitelů preferuje vzdělávací konference a největší podíl, tj. 36,7 % tvoří učitelé, kteří se nejraději zapojují do sítí pro další vzdělávání (e-learning, specializační studium, aj.). Na základě výše uvedeného je možné konstatovat, že se učitelé soustavně

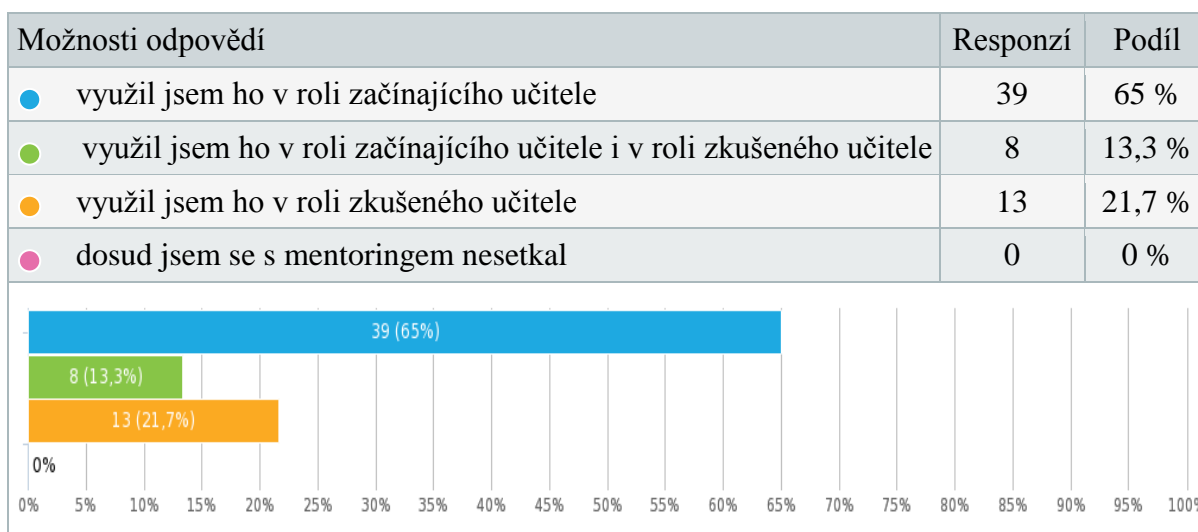
vzdělávají a pracují na svém profesním rozvoji. Lze předpokládat, že učitelé, kteří pracují na své profesním rozvoji, přijmou i mentoring jako novou formu profesního rozvoje.

Tabulka č. 5 Co víte o mentoringu? Vyberte z Vašeho pohledu nejméně známou odpověď.



Z tabulky č. 5 vyplývá, že 43,3 % učitelů vnímá mentoring jako činnost, která rozvíjí schopnosti reflexe a sebereflexe, 31,7 % učitelů jako skutečnost, která přispívá k rozvoji pedagogických kompetencí a čtvrtina učitelů jako cestu zvyšování vnitřní motivace k profesnímu rozvoji učitele. To, že všichni učitelé znají tento pojem, vyplývá z faktu, že vedení škol i učitelům byl v průvodním mailu vysvětlen pojem mentoring a uvedeny konkrétní příklady mentorské podpory z učiteléské praxe. To, že učitelé znají pojem mentoring vytváří předpoklad pro jeho zavedení do škol i pro jeho přijetí učiteli.

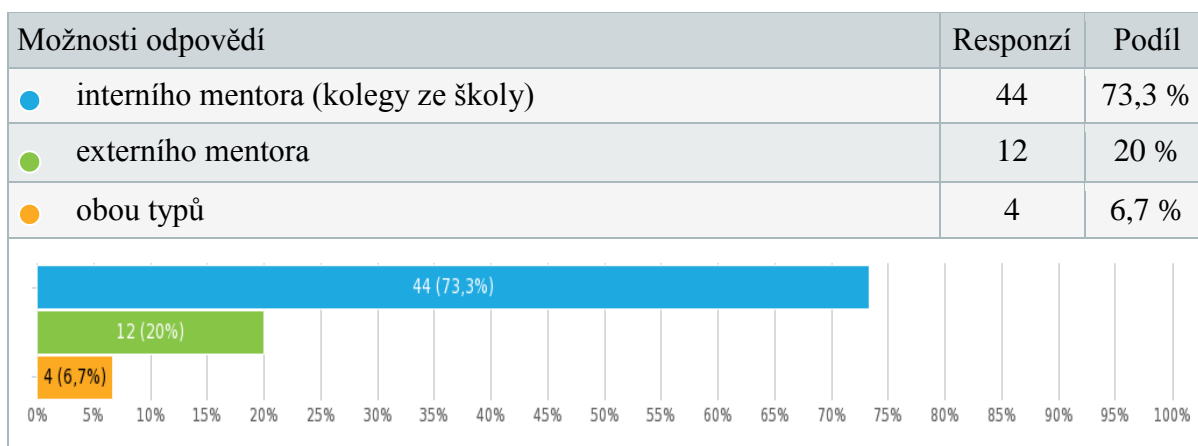
Tabulka č. 6 Setkal/a jste se s mentoringem (využil/a jste mentorskou podporu) ve své pedagogické praxi?



Tabulka č. 6 udává, že největší podíl, tj. 65 % učitelů využilo mentoring jen v roli začínajícího učitele oproti 21,7 % učitelů, kteří mentoring využili naopak jen v roli zkušeného

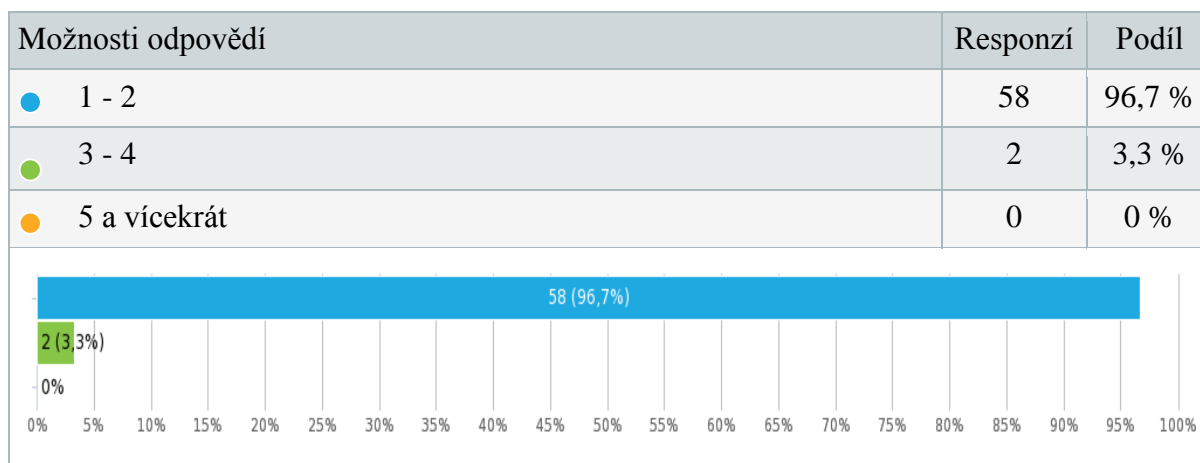
učitele. 13,3 % učitelů využilo mentoring jak v roli začínajícího učitele, tak v roli zkušeného učitele. Z výše uvedeného je možné dovodit fakt, že 78,3 % učitelů se setkala s mentoringem v roli začínajícího učitele. Pozitivně je třeba hodnotit skutečnost, že více než $\frac{3}{4}$ učitelů se dostalo podpory na začátku pedagogické praxe. To, že 35 % učitelů se setkala s mentoringem v roli zkušeného učitele svědčí o tom, že na některých mateřských školách mentoring funguje v pravém slova smyslu nebo se tyto učitelé stali účastníky projektu zaměřeného na mentoring. Tyto skutečnosti jsou dobrým předpokladem pro to, aby z těchto učitelů vzešli interní mentoři či aby se mentorská podpora spirálovitě v mateřských školách rozšiřovala. Záměrem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy je, aby se s mentoringem v roli zkušených učitelů setkávalo stále více učitelů. V teoretické části předkládané diplomové práce je uvedeno, že jednou z forem mentoringu je, a hlavně dříve byla běžně praktikována, podpora uvádějícího učitele začínajícímu učiteli. To, že ve vybraném souboru nebyl žádný učitel, který by se s mentorskou podporou dosud nesešel, vyplývá z faktu, že výzkumného šetření zúčastnilo 68,4 % učitelů starších čtyřiceti let, kteří na začátku své profesní dráhy měli přiděleného svého uvádějícího učitele.

Tabulka č. 7 Jaké formy mentorské podpory jste využili/a?



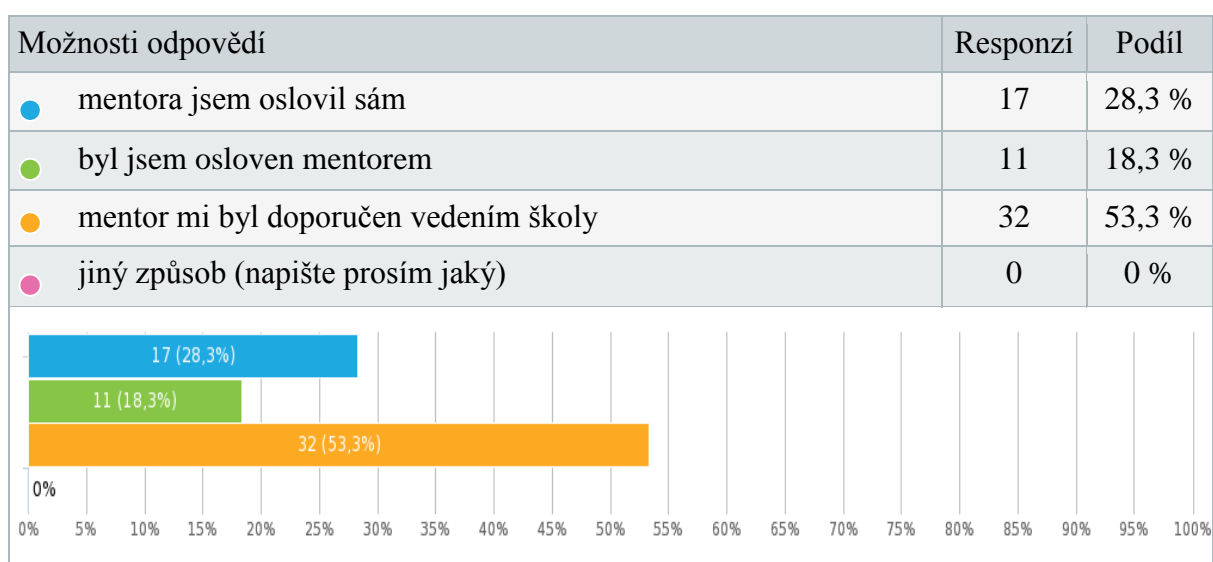
Z tabulky č. 7 vyplývá, že 73,3 % učitelů využilo podporu interního mentora oproti 20 % učitelů, kteří využili podporu externího mentora. Jen 6,7 % učitelů mělo možnost vyzkoušet si mentorskou podporu od obou typů mentorů. Do budoucna je možné předpokládat, že podíl učitelů, kteří se setkají s podporou interního mentora, se zvýší, neboť záměrem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy je, aby se jejich počet na školách zvyšoval. Za tím účelem navrhuje v souladu s novým kariéřním řádem vznik nové specializační činnosti – Mentor.

Tabulka č. 8 Kolikrát jste byl/a v mentorském vztahu (alespoň 3měsíčním)?



Tabulka č. 8 udává četnost absolvovaných mentorských podpor. 96,7 % učitelů využilo mentorskou podporu (externího nebo interního mentora) 1 – 2krát, z čehož lze dovozovat, že minimálně jedenkrát to bylo v roli začínajícího učitele, podruhé to mohlo být buď v roli již zkušeného učitele či začínajícího učitele na jiné mateřské škole. Pouhá 3,3 % učitelů využilo podporu externího nebo interního mentora 3 – 4krát, což svědčí o méně častém opakovaném využívání mentorské podpory. Nikdo z učitelů nevyužil mentorské podpory více jak 5krát. Záměrem Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy je, aby se četnost využívání mentorské podpory zvyšovala a ze škol se postupně stávala učící se organizace.

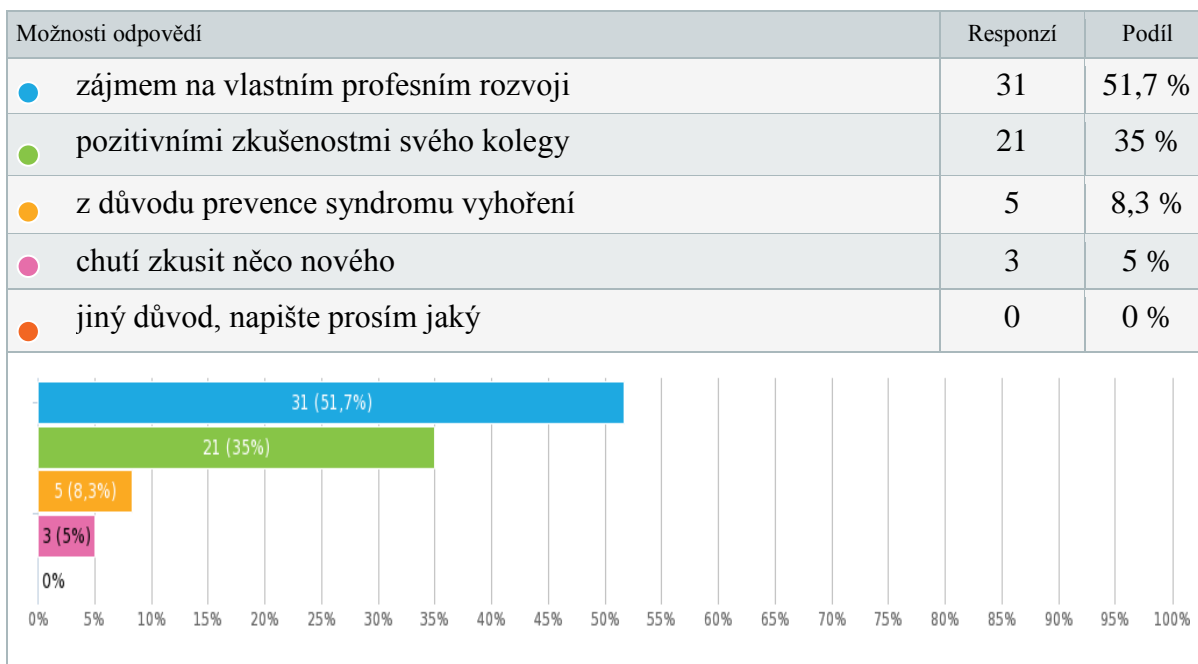
Tabulka č. 9 Jak jste se poprvé s mentorem setkal/a?



Z tabulky č. 9 vyplývá, že poprvé se s mentorem setkalo 18,3 % učitelů díky tomu, že je oslovil mentor. Nechá se předpokládat, že zkušenější učitel nabídl mentorskou podporu svému kolegovi. 28,3 % učitelů oslovilo mentora samo, z čehož lze soudit, že měli důvěru v mentora, či že s mentoringem měli pozitivní zkušenosti kolegové, či chtěli vyzkoušet novou

formu profesního rozvoje. Skutečnost, že 53,3 % učitelů byl mentor doporučen vedením školy lze dát do souvislosti jednak s určením uvádějícího učitele při příchodu do školy vedením školy a jednak se zapojením školy do projektů zacílených na mentoring.

Tabulka č. 10 Jak a čím jste byl/a motivován/a ke spolupráci s mentorem? Vyberte z Vašeho pohledu nejvýstižnější odpověď.



Tabulka č. 10 udává důvod učitelů k motivaci spolupracovat s mentorem. 51,7 % učitelů uvedlo, že tím důvodem je zájem na vlastním profesním rozvoji, 35 % učitelů uvedlo, že tím důvodem jsou pozitivní zkušenosti svého kolegy. 8,3 % učitelů pocíťovalo jako důvod ke spolupráci s mentorem prevenci před syndromem vyhoření a pouhých 5 % učitelů spatřovalo důvod k motivaci ke spolupráci s mentorem v chuti zkusit něco nového.

Tabulka č. 11 S jakými tématy jste se na mentora obrátil? Vyberte z Vašeho pohledu nejvýstižnější odpověď.

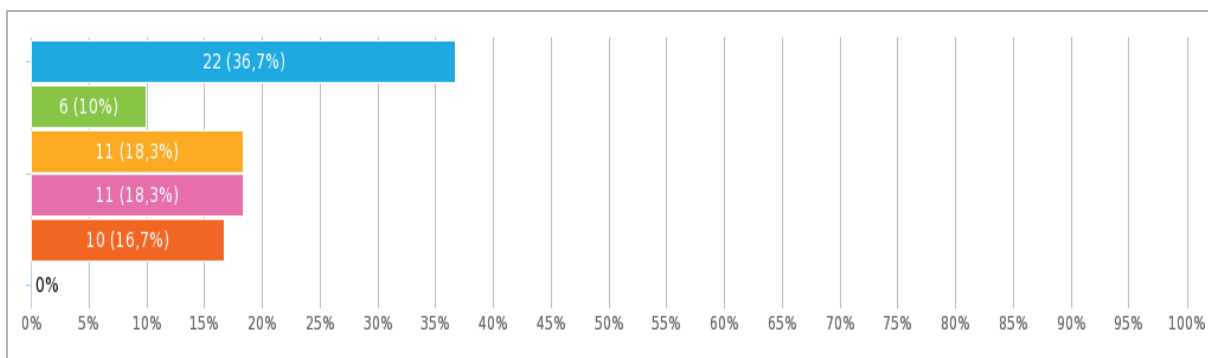
| Možnosti odpovědí | Responzí | Podíl |
|--|----------|--------|
| ● příprava na výuku, inovace výuky apod. | 16 | 26,7 % |
| ● individuální práce s dětmi | 11 | 18,3 % |
| ● práce se třídou | 7 | 11,7 % |
| ● komunikace s rodiči | 7 | 11,7 % |
| ● spolupráce s kolegy | 6 | 10 % |
| ● organizace práce, vedení dokumentace | 10 | 16,7 % |
| ● jiné, napište prosím jaké | 3 | 5 % |



Tabulka č. 11 udává, s jakými tématy se učitelé na mentora obraceli. Cílem mentorské spolupráce byla u 26,7 % učitelů příprava na výuku, popř. její inovace, u 18,3 % učitelů individuální práce s dětmi. 16,7 % učitelů mělo zájem pracovat s mentorem na organizaci práce a vedení dokumentace. 11,7 % učitelů se zajímalo o problematiku práce se třídou a stejný podíl učitelů byl zainteresován na tématu komunikace s rodiči. 10 % učitelů se na mentora obrátilo proto, že potřebovali najít cesty k lepší spolupráci s kolegy. 5 % učitelů uvedlo jiný důvod spolupráce, kterým byla interaktivní výuka, vypracování projektů, ICT technologie, konflikty na pracovišti a logopedická prevence.

Tabulka č. 12 Jaký cíl jste si ve spolupráci s mentorem stanovil? Vyberte z Vašeho pohledu a pro Vás nejpřínosnější cíl.

| Možnosti odpovědí | Responzí | Podíl |
|---|----------|--------|
| rozvinout pedagogické kompetence, něco nového se naučit | 22 | 36,7 % |
| řešit nějaký konkrétní problém nebo konflikt | 6 | 10 % |
| zhotnotit vlastní práci | 11 | 18,3 % |
| získat nový pohled či názor, vyznat se v něčem lépe | 11 | 18,3 % |
| získat konkrétní radu či informace | 10 | 16,7 % |
| jiné cíle (napište jaké) | 0 | 0 % |



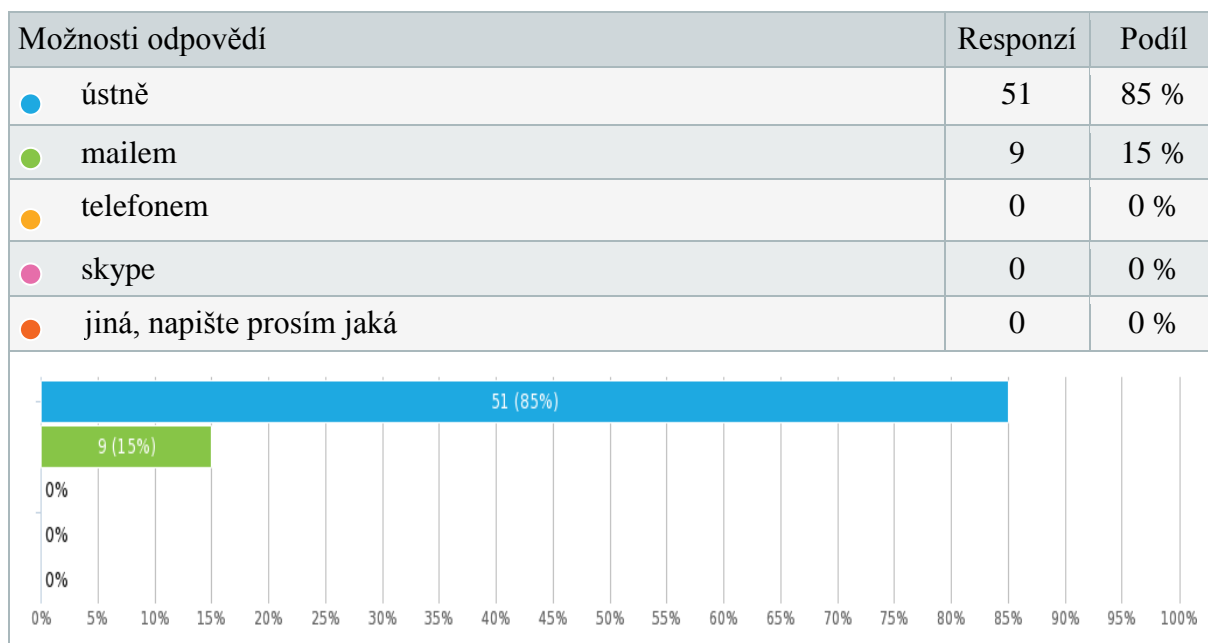
Z tabulky č. 12 vyplývá, jaký cíl si učitelé ve spolupráci s mentorem stanovili. 36,7 % učitelů si za cíl dalo rozvoj vlastních pedagogických kompetencí a něco nového se naučit. Cílem 18,3 % učitelů bylo jednak zhodnotit vlastní práci a jednak získat nový pohled či názor. 16,7 % učitelů chtělo dodržet konkrétní rady či informace a 10 % učitelů chtělo řešit nějaký konkrétní problém nebo konflikt.

Tabulka č. 13 Jakou činnost jste při spolupráci s mentorem nejčastěji realizovali?

| Možnosti odpovědí | Responzí | Podíl |
|--|----------|--------|
| mentor pozoroval ve třídě vás | 11 | 18,3 % |
| vy jste pozoroval ve třídě mentora | 13 | 21,7 % |
| vyučovali jste s mentorem ve dvojici | 1 | 1,7 % |
| mentor vám poskytl konkrétní podporu (např.příprava na výuku, příprava projektu) | 17 | 28,3 % |
| s mentorem jste pouze konzultovali cesty k dosažení cílů | 18 | 30 % |
| jiná činnost (napište prosím jaká) | 0 | 0 % |

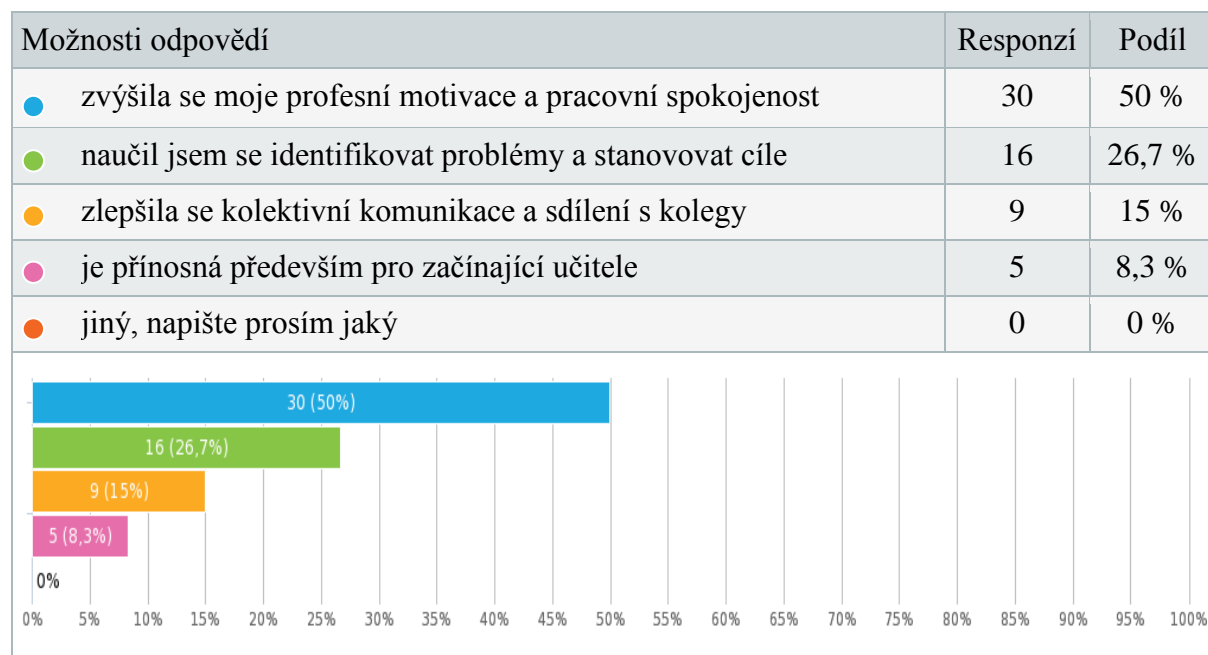
Tabulka č. 13 udává, jakou činnost učitelé při spolupráci s mentorem nejčastěji realizovali. 30 % učitelů s mentorem konzultovalo cesty k dosažení cílů, 28,3 % učitelům se od mentora nejčastěji dostalo konkrétní podpory například při přípravě na výuku nebo při přípravě projektů. 21,7 % učitelů nejčastěji využilo možnosti pozorovat mentora ve třídě oproti 18,3 % učitelů, které naopak ve třídě při výuce pozoroval mentor. Pouze jeden učitel, tj. 1,7 % spolupracoval s mentorem při výuce ve dvojici.

Tabulka č. 14 Jakou formou jste spolu nejčastěji komunikovali?



Tabulka č. 14 udává, jakou formou spolu učitel a mentor nejčastěji komunikovali. 85 % učitelů využilo nejčastější formu komunikace, kterou je ústní komunikace při osobním setkání. 15 % učitelů řešilo mentorskou podporu formou mailové komunikace. Je s podivem, že v době moderních komunikačních technologií žádný učitel nevyužil telefonní spojení případně skype.

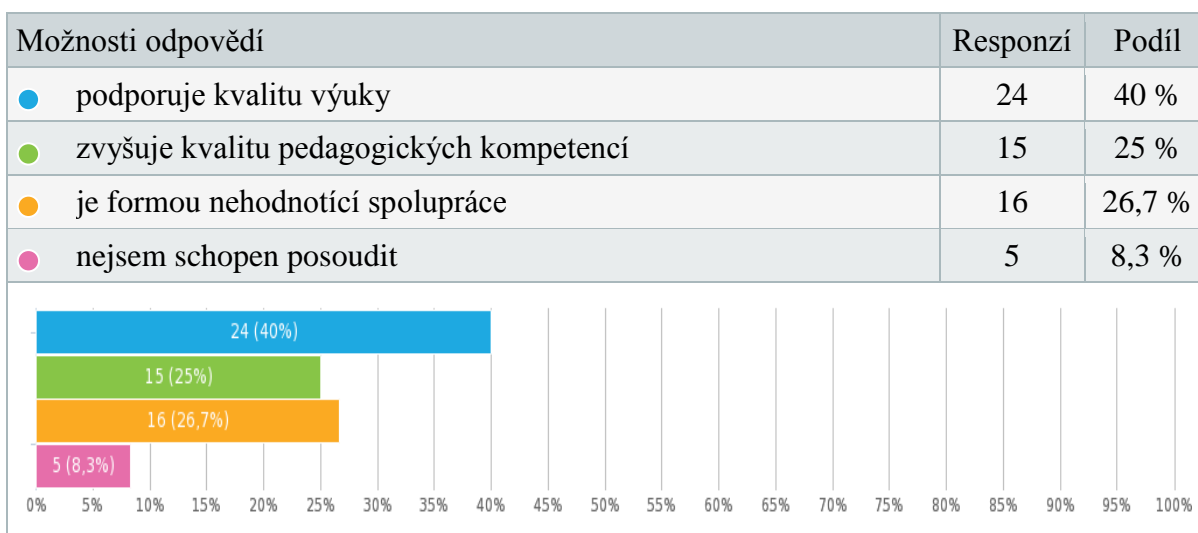
Tabulka č. 15 Jaký pocit jste měl/a z mentorské podpory? Vyberte z Vašeho pohledu nejsilnější pocit.



Z tabulky č. 15 vyplývá, jaký pocit měli učitelé z uskutečněné mentorské podpory.

50 % učitelů odpovědělo, že se díky mentorské podpoře zvýšila jejich profesní motivace a pracovní spokojenost. 26,7 % učitelů se díky mentorské podpoře naučilo identifikovat problémy a stanovovat cíle. 15 % učitelů uvedlo, že se díky mentorské podpoře zlepšila kolektivní komunikace a sdílení s kolegy. 8,3 % učitelů se domnívá, že mentorská podpora je přínosná především pro začínající učitele.

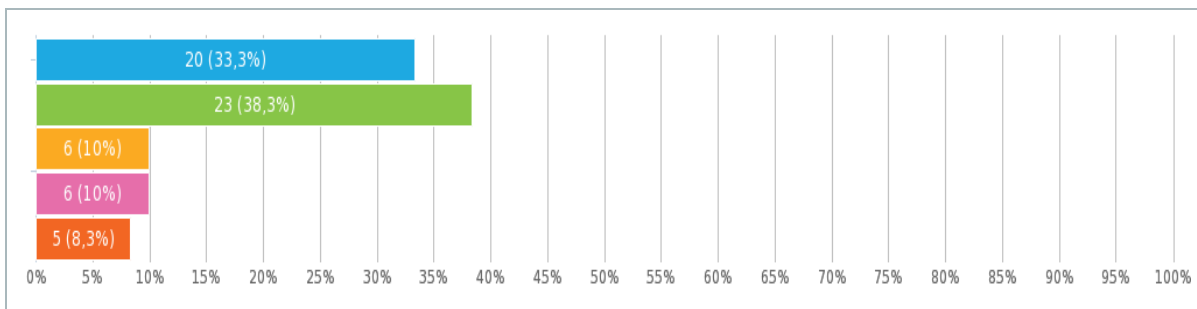
Tabulka č. 16 V čem vidíte přínos mentoringu pro vaši školu? Vyberte z Vašeho pohledu největší přínos.



Tabulka č. 16 udává, v čem učitelé vidí přínos či smysl mentoringu pro školu. 40 % učitelů vnímá největší přínos mentoringu v tom, že podporuje kvalitu výuky, 26,7 % učitelů spatřuje přínos ve vhodné formě nehodnotící spolupráce, čtvrtina učitelů má za to, že největší výhoda mentoringu spočívá ve zvýšení kvality pedagogických kompetencí. Pouhých 8,3 % učitelů není schopno přínos mentoringu pro školu posoudit.

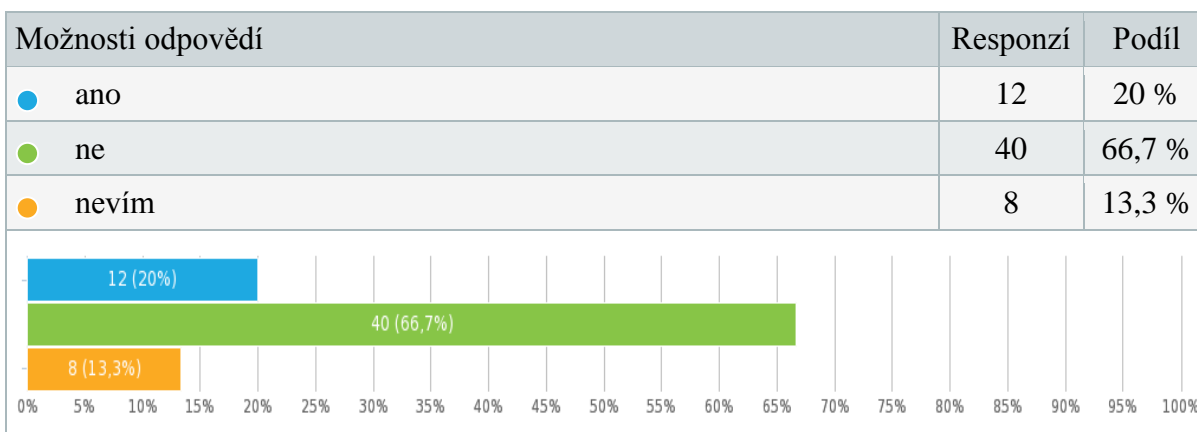
Tabulka č. 17 Měl by mentor pracovat na každé škole?

| Možnosti odpovědí | Responzí | Podíl |
|---------------------|----------|--------|
| ● ano, externí | 20 | 33,3 % |
| ● ano, interní | 23 | 38,3 % |
| ● externí i interní | 6 | 10 % |
| ● ne | 6 | 10 % |
| ● nevím | 5 | 8,3 % |



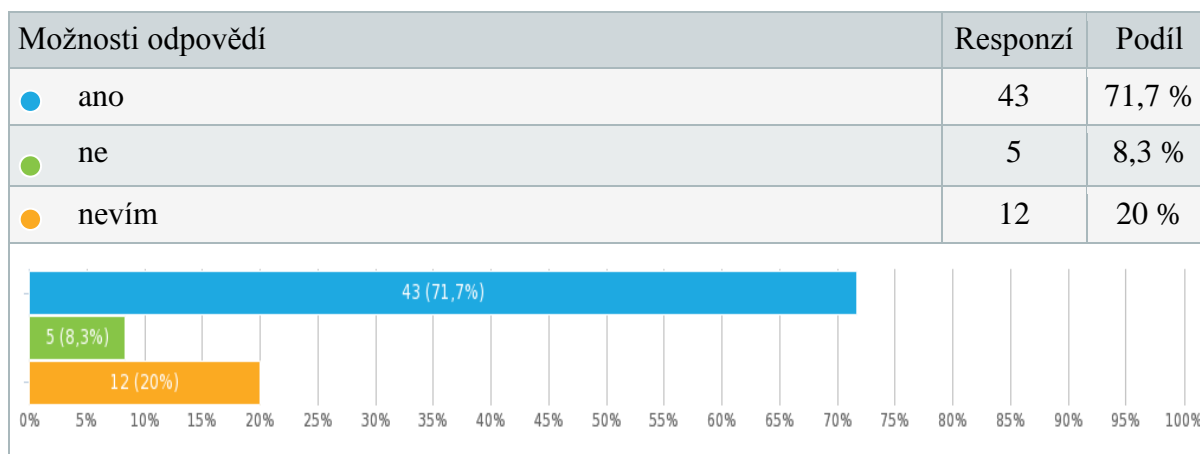
Z tabulky č. 17 vyplývá, že 38,3 % učitelů by uvítalo na své škole interního mentora na rozdíl od 33,3 % učitelů, podle kterých by na každé škole měl pracovat externí mentor. 10 % učitelů by uvítalo na škole oba typy mentorů, a to jak externího i interního mentora. 10 % učitelů se domnívá, že není nutné, aby mentor pracoval na každé škole, a 8,3 % učitelů nemá jasno, zda by měl mentor pracovat na každé škole. Tito učitelé zřejmě pracovali s mentorem, který jim byl doporučen vedením školy a je možné, že se s mentorem setkali pouze jako začínající učitelé. Vzhledem k formulaci otázky, není vyloučeno, že by tito učitelé přijali na škole externího mentora či by naopak preferovali interního mentora.

Tabulka č. 18 Chtěl byste se stát mentorem?



Z tabulky č. 18 je evidentní, že 66,7 % učitelů se nechce stát mentorem a 13,3 % učitelů zatím nevím, zda by chtělo jako externí či interní mentor pracovat. Pouhá pětina učitelů by ráda pracovala jako mentor, z čehož lze dovozovat, že vedení škol bude muset řešit problém získávání mentorů. Pokud se jim nepodaří najít mentora ve vlastních řadách, bude nutné zahájit spolupráci s externím mentorem, což může být někdy výhodou, někdy nevýhodou. Dále z toho nepřímě vyplývá nutnost zavádět a realizovat mentoring na školách tak, aby ho učitelé přijali, aby ho chtěli... Učitelé, kteří by chtěli pracovat jako mentoři, se mohou stát pro vedení škol potenciálními kandidáty na mentora, který by mohl absolvovat akreditované kurzy či specializační studium a následně jako externí či interní mentor začal pracovat.

Tabulka č. 19 Má podle Vás mentoring ve školách budoucnost?

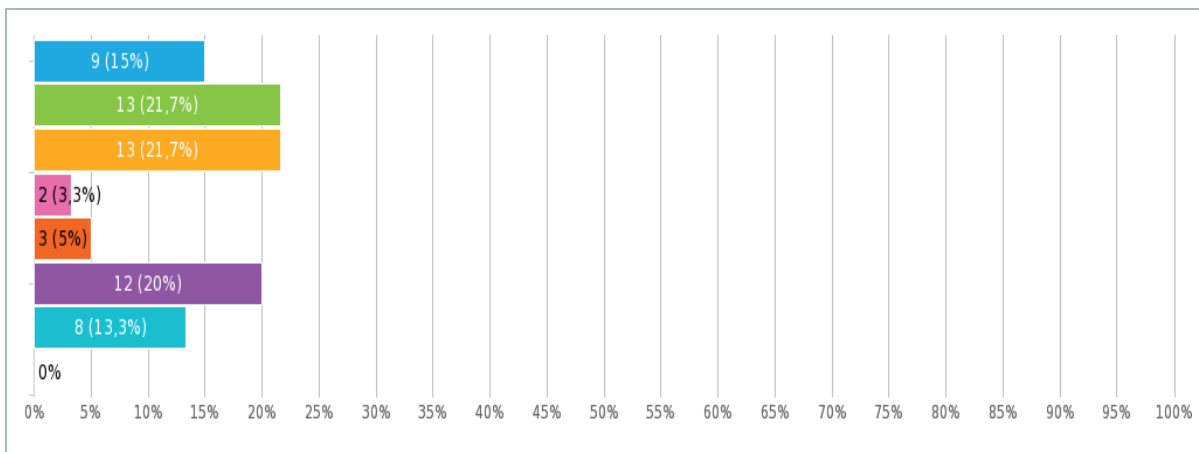


Z tabulky č. 19 vyplývá, že 71,7 % učitelů se domnívá, že mentoring má na školách budoucnost. Naopak 8,3 % učitelů je přesvědčeno, že mentoring na školách fungovat nebude (jedná se o stejný procentní podíl učitelů jako v otázce 17 – V čem spočívá přínos mentoringu pro Vaši školu; může, ale nemusí se jednat o tytéž učitele). Je otázkou, zda toto stanovisko zaujali tito učitelé na základě svých osobních zkušeností s mentoringem či jen na základě svého osobního názoru. Pětina učitelů k této problematice nevyjádřilo svůj názor. 28,3 % učitelů tedy nebude zcela nakloněno mentoringu. Při zavádění mentoringu je třeba dát těmto učitelům čas a prostor, případně jim nejdříve poskytnout jinou formu podpory (např. psychologickou).

Část druhá – Mentor

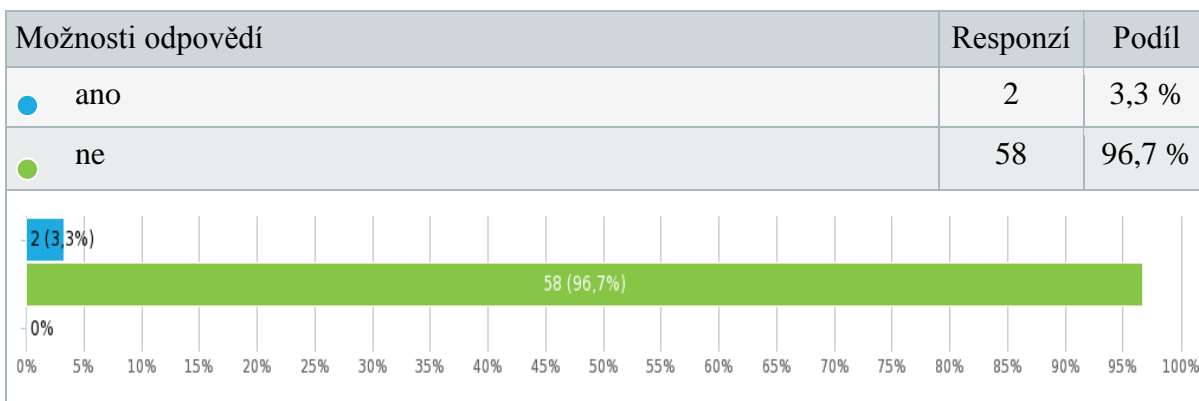
Tabulka č. 20 Vyberte nejvhodnější asociaci, kterou byste svého mentora označil?

| Možnosti odpovědí | Responzí | Podíl |
|---------------------------------------|----------|--------|
| ● odborník | 9 | 15 % |
| ● vynikající učitel | 13 | 21,7 % |
| ● kolega | 13 | 21,7 % |
| ● kontrolor | 2 | 3,3 % |
| ● hodnotitel | 3 | 5 % |
| ● poradce | 12 | 20 % |
| ● podporovatel | 8 | 13,3 % |
| ● jiná asociace (napište prosím jaká) | 0 | 0 % |



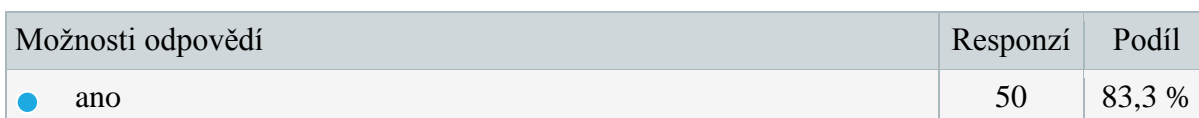
Tabulka č. 20 udává, tak jako to učitelé vnímají, nejvhodnější asociace k pojmu mentor. 21,7 % učitelů označilo mentora jako vynikajícího učitele a stejný podíl učitelů ho označilo jako kolegu, pětina učitelů vnímá mentora jako poradce, 15 % učitelů jako odborníka, 13,3 % učitelů jako podporovatele. Pouhých 5 % učitelů vnímalo mentora jako hodnotitele a 3,3 % učitelů jako kontrolora.

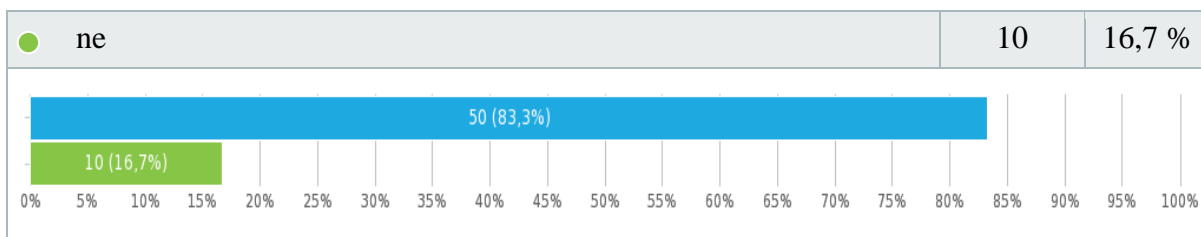
Tabulka č. 21 Mentor byl zároveň vaším nadřízeným?



Z tabulky č. 21 vyplývá, že 96,7 % učitelů spolupracovalo s mentorem, který nebyl jejich nadřízeným. Souběh funkcí, kdy mentor byl zároveň nadřízeným učitele, se vyskytl v pouhých 2 případech, tj. u 3,3 % učitelů. Tento souběh činností je teoreticky možný, prakticky se nedoporučuje, neboť od ředitele školy vyžaduje „přepínání“ z role do role a od učitele ochotu otevřít se a spolupracovat s mentorem-ředitelem. Je možné předpokládat, že se jednalo o pilotáž mentoringu či se ředitel vzdělával jako mentor a učil se být mentorem učitelům, které zná a do budoucna opustí funkci ředitele a bude pracovat jako mentor.

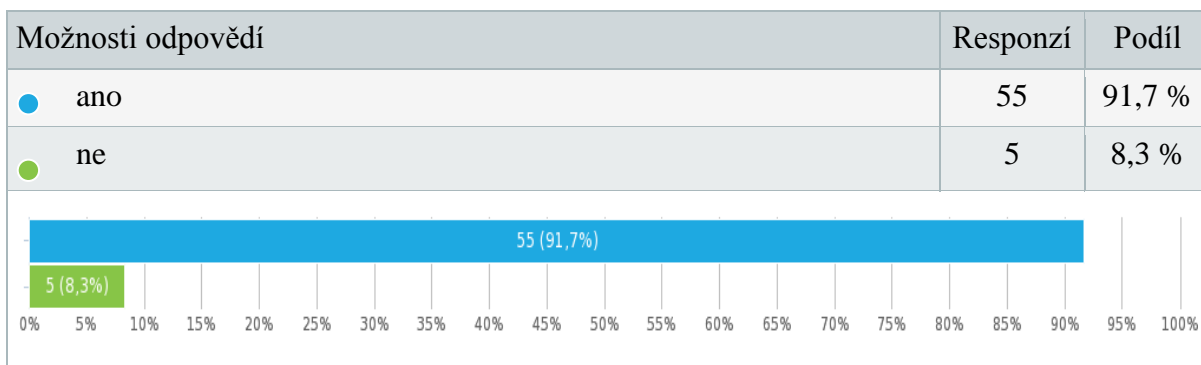
Tabulka č. 22 Získal si mentor Vaši důvěru?





Z tabulky č. 22 je evidentní, že si mentoři získali důvěru u 83,3 % učitelů. Získání důvěry je velmi důležitým předpokladem fungujícího mentorského vztahu a je důkazem kvalitní podpory ze strany mentora. 16,7 % učitelů si mentoři důvěru nezískali. V těchto případech je třeba prověřit celou mentorskou dvojici. Důvody mohou být pouze subjektivní na straně menteeho, objektivní v případě, že mentor neposkytoval mentorskou podporu správně, či si mentor s menteeem „nesedlí“ lidsky.

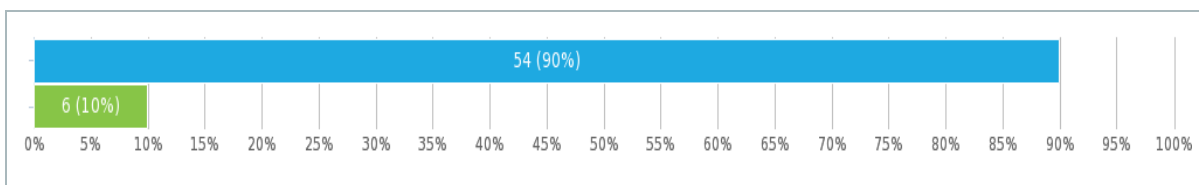
Tabulka č. 23 Oceňoval a podporoval Vás mentor?



Z tabulky č. 23 vyplývá, že 91,7 % učitelů vnímalo ocenění své práce a podporu v nových věcech. Z toho je možné dovodit, že mentor postupovat při poskytování podpory správně a učitelé tak mohli vnímat rozdíl mezi mentoringem jako nehodnotící formou spolupráce a hospitací jako formou hodnocení založeném na zcela subjektivním názoru hodnotitele (většinou ředitele či zástupce ředitele). 8,3 % učitelů nemá za to, že by je mentor při spolupráci oceňoval a podporoval (je zajímavé, že shodný podíl učitelů označil ve 1. otázce mentora jako hodnotitele či kontrolora; nemusí se nutně jednat o tytéž učitele).

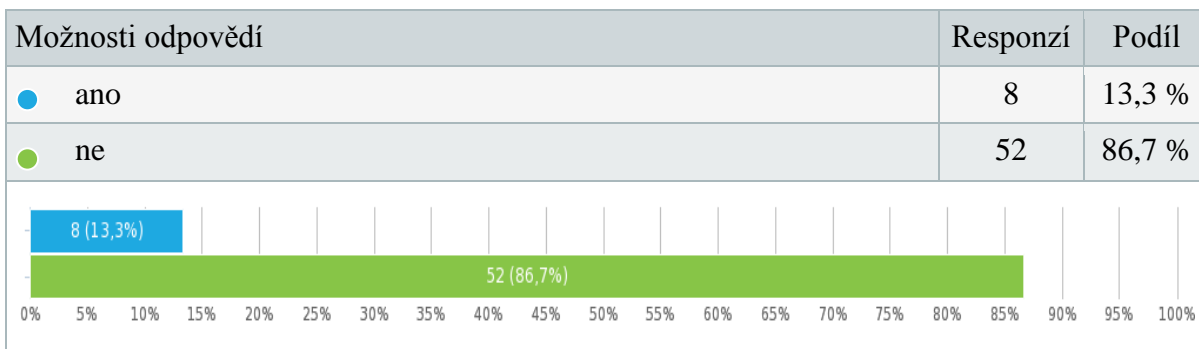
Tabulka č. 24 Ukazoval Vám cesty řešení?





Tabulka č. 24 udává 90% podíl učitelů, kteří při mentorské spolupráci formou mentorem vhodně položených otázek byli schopni sami nalézt možné cesty řešení. Je možné předpokládat, že na školách pracovali vyškolení mentoři, kteří měli praktické zkušenosti a zkušenosti ze supervize, jak je uvedeno v teoretické části předkládané diplomové práce. Pouhým 10 % učitelů se nepodařilo za podpory mentora najít cesty řešení, které by vedly k jejich cílům. V těchto případech mohlo nastat selhání jak na straně mentora, tak menteeho a je třeba najít příčinu a prověřit vhodnost mentorského vztahu.

Tabulka č. 25 Dával Vám mentor direktivní pokyny?



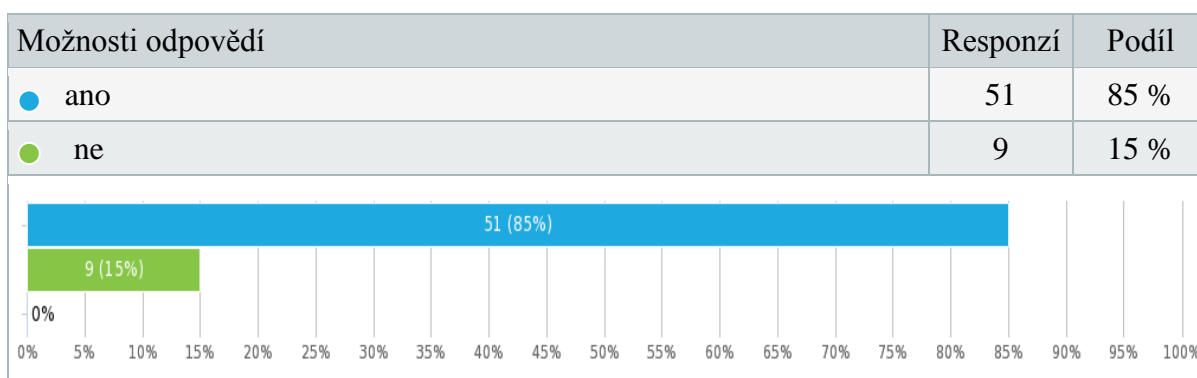
Z tabulky č. 25 vyplývá, že 13,3 % učitelů vnímalo mentorskou podporu spíše v podobě spolupráce realizované formou direktivních pokynů ze strany mentora oproti 86,7 % učitelů, kteří nevnímali v rámci mentorské podpory žádné direktivní pokyny. Tato skutečnost koresponduje s teoretickými poznatky o osobnosti a činnosti mentora shromážděnými v kapitole 2.1 překládané diplomové práce.

Tabulka č. 26 Kontroloval a hodnotil mentor Vaši práci?



Z tabulky č. 26 je evidentní, že 83,3 % učitelů nemělo pocit, že by mentor kontroloval a hodnotil jejich práci. Lze tedy předpokládat, že spolupracovali s mentorem, který si byl vědom, že kontrola a hodnocení práce učitelů není znakem mentoringu. Naopak 16,7 % učitelů se domnívá, že mentor jejich práci kontroloval a hodnotil. Jedná se o subjektivní názory učitelů, které nelze dále analyzovat, neboť neznáme vyjádření mentora v této věci a neznáme kvalitu a úroveň jejich mentorského vztahu.

Tabulka č. 27 Dával Vám mentor popisnou zpětnou vazbu?



Tabulka č. 27 udává, že popisné zpětné vazby se od mentora dostalo 85 % učitelů oproti 15 % učitelů, kteří od mentora nedostali popisnou zpětnou vazbu (je to o tři učitele více, než kolik jich v 5. otázce uvedlo, že jim mentor neukazoval cesty řešení; o jednoho učitele více, než kolik jich v 6. otázce uvedlo, že jim mentor dával direktivní pokyny; a o jednoho učitele méně, než kolik jich v 26. otázce uvedlo, že mentor kontroloval a hodnotil jejich práci; může, ale nemusí se jednat o tytéž učitele; v těchto případech by bylo třeba prověřit vzájemný vztah mentor – mentee a posoudit další faktory jejich vztahu).

Vyhodnocení výzkumného šetření

Výzkumného šetření se zúčastnilo 66,7 % učitelů s délkou praxe nad 20 let a zároveň 68,4 % učitelů starších čtyřiceti let. Tento fakt vytváří a předpoklad pro kolegiální spolupráci a sdílení zkušeností, neboť učitelé jsou si blízcí nejen věkem, ale i délkou praxe, dosavadními profesními zkušenostmi i osobními vztahy. Ze spolupracujících učitelů je možné identifikovat učitele, který je ostatním příkladem, ostatními uznávaný a respektovaný a který by se tedy mohl stát interním mentorem. Na druhou stranu je pak možné určit, která dvojice mentor – mentee by v mentorském vztahu neměla naději na úspěch a to z jakýchkoli důvodů (věkových, profesních, osobních, náboženských, národnostních). V dosavadním profesním rozvoji 31,7 % učitelů preferovalo vzdělávací konference a 36,7 % učitelů další vzdělávání

např. (e-learning, specializační studium, aj.), což dokládá, že se učitelé soustavně vzdělávají a pracují na svém profesním rozvoji. Lze předpokládat, že učitelé, kteří pracují na své profesním rozvoji, přijmou i mentoring jako novou formu profesního rozvoje. 43,3 % učitelů vnímá mentoring jako činnost, která rozvíjí schopnosti reflexe a sebereflexe, 31,7 % učitelů jako skutečnost, která přispívá k rozvoji pedagogických kompetencí a čtvrtina učitelů jako cestu zvyšování vnitřní motivace k profesnímu rozvoji učitele. 78,3 % učitelů se setkala s mentoringem v roli začínajícího učitele. V teoretické části předkládané diplomové práce je uvedeno, že jednou z forem mentoringu je, a hlavně dříve byla běžně praktikována, podpora uvádějího učitele začínajícímu učiteli. To, že ve vybraném souboru nebyl žádný učitel, který by se s mentorskou podporou dosud neseťkal, vyplývá z faktu, že výzkumného šetření zúčastnilo 68,4 % učitelů starších čtyřiceti let, kteří na začátku své profesní dráhy měli přiděleného svého uvádějího učitele. Skutečnost, že se 35 % učitelů setkala s mentoringem v roli zkušeného učitele svědčí o tom, že na některých mateřských školách mentoring funguje v pravém slova smyslu nebo se tito učitelé stali účastníky projektu zaměřeného na mentoring. Tyto skutečnosti jsou dobrým předpokladem pro to, aby z těchto učitelů vzešli interní mentoři či aby se mentorská podpora spirálovitě v mateřských školách rozšiřovala. 73,3 % učitelů využilo podporu interního mentora oproti 20 % učitelů, kteří využili podporu externího mentora. Jen 6,7 % učitelů mělo možnost vyzkoušet si mentorskou podporu od obou typů mentorů. Do budoucna je možné předpokládat, že podíl učitelů, kteří se setkají s podporou interního mentora, se zvýší, neboť záměrem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy je, aby se jejich počet na školách zvyšoval. Za tím účelem navrhuje v souladu s novým kariérním řádem vznik nové specializační činnosti – Mentor. 96,7 % učitelů využilo mentorskou podporu (externího nebo interního mentora) 1 – 2krát, z čehož lze dovozovat, že minimálně jedenkrát to bylo v roli začínajícího učitele, podruhé to mohlo být buď v roli již zkušeného učitele či začínajícího učitele na jiné mateřské škole. Pouhá 3,3 % učitelů využilo podporu externího nebo interního mentora 3 – 4krát, což dosvědčuje zatím malé opakované využívání mentorské podpory. 38,3 % učitelů by uvítalo na své škole interního mentora na rozdíl od 33,3 % učitelů, podle kterých by na každé škole měl pracovat externí mentor. 51,7 % učitelů uvedlo, že důvodem, který je vedl k mentorské spolupráci, je zájem na vlastním profesním rozvoji, 35 % učitelů uvedlo, že tím důvodem jsou pozitivní zkušenosti svého kolegy. 8,3 % učitelů chtělo mentorskou podporou předejít syndromu vyhoření. Za cíl v mentoringu si 36,7 % učitelů dalo rozvoj vlastních pedagogických kompetencí a něco nového se naučit. Cílem 18,3 % učitelů bylo zhodnotit vlastní práci a stejný podíl učitelů chtěl získat nový

pohled na věc či názor na danou skutečnost. 16,7 % učitelů chtělo dostat konkrétní rady či informace a 10 % učitelů chtělo řešit nějaký konkrétní problém nebo konflikt. 50 % učitelů pocíťovalo, že se díky mentorské podpoře zvýšila jejich profesní motivace a pracovní spokojenost. 26,7 % učitelů se díky mentorské podpoře naučilo identifikovat problémy a stanovovat cíle. 15 % učitelů uvedlo, že se díky mentorské podpoře zlepšila kolektivní komunikace a sdílení s kolegy. 40 % učitelů vnímá největší přínos mentoringu v tom, že podporuje kvalitu výuky, 26,7 % učitelů spatřuje přínos ve vhodné formě nehodnotící spolupráce, čtvrtina učitelů má za to, že největší výhoda mentoringu spočívá ve zvýšení kvality pedagogických kompetencí. Pouhá pětina učitelů by ráda pracovala jako mentor, z čehož lze dovozovat, že vedení škol bude muset řešit problém získávání mentorů. Pokud se jim nepodaří najít mentora ve vlastních řadách, bude nutné zahájit spolupráci s externím mentorem, což může být někdy výhodou, někdy nevýhodou. Dále z toho nepřímo vyplývá nutnost zavádět a realizovat mentoring na školách tak, aby ho učitelé přijali, aby ho chtěli... 96,7 % učitelů spolupracovalo s mentorem, který nebyl jejich nadřízeným. Souběh funkcí, kdy mentor byl zároveň nadřízeným učitelem, se vyskytl v pouhých 2 případech, tj. u 3,3 % učitelů. Tento souběh činností je teoreticky možný, prakticky se nedoporučuje. Důvěru si získali mentoři u 83,3 % učitelů. 91,7 % učitelů pocíťovalo, že se jim dostalo od mentora ocenění jejich práce a podpory v nových věcech. 90 % učitelů díky mentorem vhodně položených otázek bylo schopno nalézt možné cesty řešení. 85 % učitelů dostalo po pozorování od mentora popisnou zpětnou vazbu. Je možné předpokládat, že na školách pracovali vyškolení mentoři, jejichž cílem bylo zanechat na školách pozitivní stopu po mentoringu, která může být základem pro jeho postupné zavádění do škol. 86,7 % učitelů nevnímalo při mentorské podpoře, že by dostávali od mentora direktivní pokyny. 83,3 % učitelů nemělo pocit, že by mentor kontroloval a hodnotil jejich práci. Lze tedy předpokládat, že spolupracovali s mentorem, který si byl vědom, že příkazy, nevyžádané rady, kontrola a hodnocení práce učitelů nejsou znaky mentoringu.

3.2 Pozorování mentoringu

3.2.1 Pozorování rozhovoru mentora a mentee při nastavení cíle mentoringu ve vybrané mateřské škole

Ve vybrané mateřské škole jsem pozorovala mentorské setkání mentora a menteeho, realizované formou rozhovoru. Cílem rozhovoru je, aby mentor kvalitně a srozumitelně formulovanými otázkami podpořil nastavení cíle menteeho. Délka rozhovoru by se měla

pohybovat mezi 45 a 60 minutami. Níže je uveden přepis rozhovoru paní Heleny (mentee), která požádala interního mentora o mentorskou podporu.

Mentor *„Heleno, já jsem teď v programu, ve kterém se připravuji na roli mentora. Mentoring se týká dvou lidí – mentora, který je ve výcviku a menteeho, který je v učení. Můžu ti o tom říct něco víc?“*

Mentee *„Určitě...“*

Mentor *„Mentoring u některých učitelů budí odpor už jen tím, že je to ve školství „zase nějaká“ novota. Jiní učitelé v něm vidí nabídku nové cesty k dalšímu vzdělávání. Mentoring má učitelům umožnit jednak vnímání své vlastní úspěšnosti a jednak učitele motivovat k jejich profesnímu rozvoji. Mentoring, pokud je správně praktikován, umožňuje posílit důvěru a soudružnost učitelů ve sboru. V důsledku toho můžeme říct, že vytváří nebo zlepšuje pozitivní klima ve škole. Mentoring je forma nehodnotící spolupráce, která si klade za cíl zvýšit kvalitu výuky a tím úspěšnosti žáků školy. Heleno, dáva ti to smysl“*

Mentee *„Asi ano, pokračuj...“*

Mentor *„Pokud je to tak, jak říkáš, důležitou podmínkou, abychom mohli pokračovat dál, je, že ty ses pro spolupráci sama rozhodla, že ty ji chceš. Každá v té spolupráci budeme mít svoje místo a bude mezi námi existovat důvěrný vztah. Od tebe se očekává, že jsi ochotna otevřeně mluvit o své práci, že jsi ochotna na sobě pracovat, že jsi ochotna něco dělat nebo řekněme zkoušet. Mým úkolem bude nabízet ti své pedagogické zkušenosti, poskytovat určitou metodickou podporu a hlavně umožnit ti tvůj jiný pohled na sebe sama. Obě ze zkušenosti víme, že spousta učitelů si myslí, že všechno umí a že nic nepotřebují... Spousta z nich je víc demotivováno než motivováno a spousta z nich je na cestě k vyhoření než na cestě k rozvoji... A v tom všem by jim mohl pomoci mentoring...“*

Mentee *„To je pravda a co tedy budeme řešit konkrétně?“*

Mentor *„Dá se říct, že nějaký čas (tak jak se na něm dohodneme) ti budu pomáhat hledat správný směr nebo řešení v té oblasti nebo tématu, kterou si sama vybereš. Nemusíš se bát, že bych kontrolovala tvoji práci nebo hledala chyby. Naopak budeme spolu řešit a vylepšovat to, co umíš a znáš nebo to, co sama chceš změnit. Heleno, já jsem zodpovědná za proces, ty za svůj cíl a jeho splnění, tedy za výsledek. Máš už teď představu nějakého konkrétního cíle?“*

Mentee *„To nemám...“*

Mentor *„To nevadí... Vezmi si tenhle papír a namaluj na něj velký koláč. Rozděl ho na osm výsečí a do každé výseče napiš jednu pedagogickou dovednost, kterou osobně považuješ za důležitou (bez ohledu na to, jak ji máš osvojenou)...“*

Mentee *„Komunikativní dovednosti, autorita, schopnost zaujmout, schopnost vysvětlit, výukové metody, klima ve třídě, motivace...“*

Mentor *„Super... teď si střed koláče označ nulou a okraje desítkou...“*

Dále označ dvě výseče, ve kterých podle svého mínění vynikáš a namaluj čáru do úrovně, ve které si myslíš, že jsi a dále dvě výseče, které ti podle tvého mínění činí potíže, a zase namaluj čáru do úrovně, ve které si myslíš, že jsi...Heleno, teď si vyber jednu výseč, na které bys chtěla pracovat a to bez ohledu na to, zda jde o oblast, ve které se cítíš silná nebo slabá.“

Mentee *„Já bych si vybrala ty výukové metody... Chtěla by vyzkoušet nějakou novou výukovou metodu. Běžně pracuji s klasickými metodami, ale vidím, že u dětí je třeba rozvíjet a posilovat komunikativní dovednosti.“*

Mentor *„Co jsi dosud používala a co bys chtěla vyzkoušet? Co by tedy mohlo být tímto cílem?“*

Mentee *„Četla jsem o komunitním kruhu, ale nikdy jsem ho nezkoušela. Mohla by tím cílem být metoda komunitního kruhu? V některých mateřských školách tímto procesem začínají celý den.“*

Mentor *„Jak přesně bys svůj cíl popsala?“*

Mentee *„Použití metody komunitního kruhu... může to být takhle?“*

Mentor *„Může... Jakou hlavní změnu bys chtěla udělat?“*

Mentee *„Chtěla bych změnit způsob komunikace mezi dětmi, především tím, že si děti osvojí základní pravidla, která budou dodržovat.“*

Mentor *„Čím dál bude tato změna charakteristická?“*

Mentee *„Mluvit bude ten, který v danou chvíli drží vybraný předmět. Ten předmět symbolizuje právo mluvit. Je to věc, která se snadno předává z ruky do ruky.“*

Mentor *„Jak konkrétně se tato změna projeví?“*

Mentee *„... ve větší soudržnosti dětí, v pocitu sounáležitosti a přijetí každého dítěte, každé dítě má nárok se projevit nebo poslat předmět dál a nevyjadřovat se a tím hlavně ve vytváření bezpečného klimatu ve třídě.“*

Mentor *„Kdybychom vzali škálu od 0 do 10, kde se teď cítíš?“*

Mentee *„... na trojce...“*

Mentor *„Kam by ses chtěla posunout?“*

Mentee *„... na šestku... nebo na sedmičku...“*

Mentor *„Jak poznáš, že bylo cíle dosaženo?“*

Mentee „...rozvíjí se slovní zásoba dětí, děti dovedou naslouchat, projevit své názory i city před ostatními.“

Mentor „Na čem poznám dílčí splnění cíle?“

Mentee „...že mezi dětmi existuje důvěra, že neřeší v komunitním kruhu konkrétní problémy.“

Mentor „Co bude měřítkem pro dílčí postupy?“

Mentee „...že se děti na komunitní kruh těší.“

Mentor „Jak budeš zaznamenávat svůj pokrok?“

Mentee „Určitě si budu zaznamenávat znění otázek, protože jejich výběr výrazně ovlivní celý komunitní kruh.“

Mentor „Až cíle dosáhneš, budeš sama se sebou spokojená?“

Mentee „Určitě...“

Mentor „Je pro tebe tento cíl dostatečnou výzvou?“

Mentee „Je to pro mne nová věc, ve které chci být dobrá.“

Mentor „Jaký vliv bude mít dosažení cíle na tvoje sebevědomí?“

Mentee „Řeknu si, že jsem to všechno úspěšně zvládla...“

Mentor „Co ovlivňuje použití nové metody ve výuce přímo?“

Mentee „Na jedné straně ochota dětí otevřít se a komunikovat, na druhé straně učitelkou položené otázky.“

Mentor „Co ovlivňuje použití nové metody ve výuce nepřímo?“

Mentee „...útlunost prostředí, sezení na polštářích, příjemné teplo, relativní klid, ...“

Mentor „Jaké dopady má nová metoda na děti? Chtějí to?“

Mentee „...to uvidíme“

Mentor „Jaké konkrétní dopady má nová metoda na učitele?“

Mentee „Učitelka by měla zvolit vhodný (oblíbený) předmět pro komunikaci. Měla by vhodně formulovat otázky, protože tak má možnost lépe poznat individualitu dětí, má možnost lepšího vhledu do vztahů ve třídě.“

Mentor „Co ještě bys mohla udělat pro posun dopředu?“

Mentee „Zdokonalit se v pokládání otázek, protože cokoliv budeme v komunitním kruhu probírat, měli bychom otestovat otázkami jako např. Je to pro každého naprosto bezpečné? Nebude se nikdo cítit ohrožen?“

Mentor „Jaké překážky by ti mohly v dosahování cíle bránit?“

Mentee „... že děti budou komunitní kruh odmítat, nebudou jej respektovat.“

Mentor „Jaké další problémy by se mohly objevit?“

Mentee *„z mé strany by to mohla být tendence shrnovat to, co zaznělo, dělat závěry, interpretovat... Ze strany dětí pak porušování základních pravidel této metody...“*

Mentor *„Jak je překonáš?“*

Mentee *„Z mé strany tím, že budu vhodně motivovat děti k účasti v komunitním kruhu, vše bude probíhat formou hry, ze strany dětí pak budu dbát na důsledné dodržování nastavených pravidel.“*

Mentor *„Kdo by ti s problémy mohl pomoci?“*

Mentee *„Doufám, že ty...“*

Mentor *„Od kdy budeš novou metodu zkoušet?“*

Mentee *„Jak už jsem ti říkala, že už jsem o této metodě četla, ale musím si některé věci ještě dostudovat a pak začnu plánovat, kde a jak v příštích 14 dnech metodu vyzkouším...“*

Mentor *„Budeš v používání této metody pokračovat?“*

Mentee *„Zařadím ji každý týden v pondělí, jak ohlédnutí za prožitým víkendem doma s rodiči...“*

Mentor *„Heleno, nadefinovali jsme tvůj cíl, popsali realitu, odhalili možnosti a ty do příštího týdne naplánuješ konkrétní cíl na danou řízenou činnost, která bude probíhat v rámci komunitního kruhu, připravíš si konkrétní kroky (postupy) a za týden ve stejnou dobu, pokud ti to vyhovuje, se spolu sejdem znovu. Souhlasíš?“*

Mentee *„Vyhovuje mi to a souhlasím... Budu se těšit...“*

Osobní stanovisko autora diplomové práce. Z výše uvedeného doslovného rozhovoru vyplývá, že mentor podporuje menteeho v nastavení cíle i v cestě, jak stanoveného cíle dosáhnout. Dále je z rozhovoru zřejmé, že mentor musí mít odborné vědomosti, mentorské dovednosti a zkušenosti, aby podpora byla účinná, aby menteeho motivovala a přispívala k jeho úspěchům, k osobnostnímu i profesnímu rozvoji. Mentorský vztah obohacuje nejen menteeho, ale i mentora, pro oba je mentorský vztah přínosný. Mentoring je důležitá forma kolegiální podpory, která umožňuje na školách zkvalitňovat pedagogické procesy. Je to názorná ukázka, jak se mentee poprvé seznamuje s mentoringem, dostává se mu základních informací o mentoringu, s nimiž se do budoucna stejnou nebo podobnou formou bude seznamovat většina učitelů, kteří o mentoring projeví zájem, jako o formu profesního rozvoje, na cestě k učící se organizaci. Můžeme si všimnout, jak si mentee sám vymezí pedagogické dovednosti, které jsou pro něho z pohledu praxe důležité, bez ohledu na to v jaké míře je subjektivně zvládá. Dále si mentee sám nadefinuje cíl, a to pomocí sloves naučím, zvládnou, udělám. Správné nastavení cíle činí učitelům problémy. Bez správného nastavení cíle však

není možné volit správné prostředky a metody vedoucí k cíli a dochází ke snižování efektivity učícího se procesu. Mentor formou vhodně kladených otázek navedl menteeho k uvědomění si možných problémů a zároveň k otevření možných cest vedoucích k jejich překonání. Forma mentorské podpory byla pro menteeho mnohem užitečnější a účinnější na cestě k jeho dalšímu profesnímu rozvoji a k motivaci pracovat na sobě, než dosud používané hospitace. Hospitace jsou totiž doposud založeny na subjektivním hodnocení práce učitele jeho nadřízeným (nejčastěji ředitelem) a spočívají v bodovém či známkové ohodnocení kvality práce učitele. Na rozdíl od hospitací je mentorská spolupráce formou kolegiální podpory a je cestou k učící se organizaci (viz kapitola 2.9).

3.2.2 Pozorování práce mentora s menteeem při řízené činnosti ve vybrané mateřské škole

Na základě souhlasu ředitelky, mentora i menteeho vybrané mateřské školy, v níž se mentorská spolupráce delší dobu úspěšně realizuje, mi bylo umožněno zúčastnit se pozorování menteeho mentorem ve třídě.

Pozorování menteeho mentorem bylo prováděno jako nezúčastněné, nestandardizované a zjevné, a to v hodině taneční výchovy předškolních dětí. Mentor měl společně s menteeem zpracován plán pozorování. Mentee plánoval řízenou činnost za podpory mentora. Mentor podporoval menteeho otázkami „*Jaký jste si stanovila cíl?*“, „*Jaké postupy a techniky ve vyučovací hodině uplatníte?*“, „*Jaké aktivity budou během hodiny pobíhat?*“, „*Jaká kritéria úspěšnosti si stanovíte?*“, „*Jak si ověříte, že se vám jej daří dosáhnout?*“, „*Které pedagogické dovednosti si chcete v této hodině vyzkoušet či zlepšit?*“, „*Jaké skutečnosti byste chtěla v průběhu pozorování shromáždit? Co konkrétně chcete sledovat?*“

Mentor pro záznam pozorovaných jevů, které chtěl mentee shromáždit například zda verbálně komunikuje se všemi dětmi ve třídě ve stejném rozsahu, nebo zda nepoužívá vycpávkových slov (slov, která nevědomky stále používá - jakože, třeba, takže), používal dvě techniky. Jedna z nich zaznamenávala a popisovala činnost učitele na straně jedné a v ten samý okamžik (čas) činnost dětí na straně druhé. Druhou techniku bychom mohli označit jako „vidím a slyším“. Mentor pečlivým a důsledným způsobem zaznamenával, co v kterém okamžiku (čase) při pozorování vidí a co slyší. Pro záznam pozorování měl mentor připraven potřebné pomůcky a záznamový arch označený jménem učitele, datem pozorování, třídou a vyučovací hodinou (příloha č. 5). Pro pozorování si mentor vybral vhodné místo ve třídě tak, aby nenarušoval průběh vyučovací hodiny a aby k němu děti neobracely svoji pozornost.

Na konci pozorování mentor z hlediska domluveného cíle pozorování zaznamenal průběh hodiny, vyzdvihl silné stránky a zaznamenal náměty na zamyšlení. Druhý den, poté, co opadly bezprostřední emoce na obou stranách, se sešel mentor s mentem k pohovoru. Mentor pomocí otázek prováděl reflexi, která směřovala k sebereflexi učitele. „*Co se v hodině dělo?*“ „*Co se stalo?*“ „*Jak to popíšete?*“ „*Co Vám to přineslo?*“ „*S čím jste byl spokojen?*“ „*S čím jste byl nespokojen?*“ „*Jaké jsou hlavní překážky neúspěchu?*“ „*Podarilo se dosáhnout naplánovaného cíle?*“ „*V čem se současný stav liší od původní představy?*“ „*Co Vám to odhalilo?*“ „*Co a jak příště udělat jinak?*“ „*Jaké máte další možnosti?*“ „*Co dalšího Vás ještě napadá?*“ „*Jakou podporu potřebujete?*“ „*Jak ji získáte?*“

Výhodou pozorování je, že probíhá v učiteli známém prostředí. Důležitá je pro učitele skutečnost, že mentor nehodnotí jeho práci, ale poskytuje mu popisnou zpětnou vazbu. Pro mentora je přínosné, že může sledovat emocionální reakce učitele, což může vést k užitečným poznatkům. Pro obě strany je důležité, že v delším časovém intervalu mohou získat velké množství relevantních informací. Pozorování klade velké nároky na přípravu mentora, který musí mít o mentoringu hlubší poznání, aby nedocházelo k povrchním nebo nejasným závěrům, aby se neobjevil problém s validitou a spolehlivostí jeho závěrů. Mentor musí mít dostatečné pozorovací schopnosti, velký postřeh, schopnost dedukce a musí se oprostít od předsudků a stereotypů. Popisná zpětná vazba mentora naprosto odpovídala objektivní realitě, tzn. situaci i činností, které v řízené činnosti nastaly a které chtěl mentee, aby byly pozorovány. Mentee přijal ocenění všech silných stránek a zároveň i náměty k zamyšlení s konstatováním, že na sobě bude dále pracovat a že žádá o opakované pozorování mentorem za tři až čtyři týdny. Celý proces představoval procesní fázi mentoringu zahrnující plánování, pozorování, pohovor a odpovídal fázím mentoringu, tak jak je uvedeno v teoretické části předkládané diplomové práce v kapitole 2.5. Osobně považuji pozorovanou procesní fázi mentoringu za velmi přínosný podklad pro vypracování modelového příkladu pro efektivní využívání mentoringu v mateřských školách jako možného nástroje vedoucího k učící se organizaci.

3.3 Analýza dokumentů ve vybrané mateřské škole

V jedné z mateřských škol, v níž mentoring již delší dobu funguje, mi byl umožněn náhled do materiálů týkajících se průběhu procesu interního mentoringu v mateřské škole, který se stal zdrojem informací umožňující zpracovat modelový příklad pro efektivní využívání interního mentoringu v mateřských školách.

Mentor v této mateřské škole je vyškolený odborník, který absolvoval kurzy mentoringu a je členem České asociace mentoringu ve vzdělávání. V mateřské škole jako interní mentor spolupracuje s několika učitelkami. Pro každou z nich vede složku (agendu), která po **formální stránce** obsahuje **Dohodu o mentoringu** (příloha č. 1), kterou mezi sebou mentor a mentee uzavřeli. Dohoda obsahovala kromě jmen obou stran, cíl mentoringu, který si mentor a mentee společně nastavili a který vychází z potřeb menteeho. Dále si obě strany dohodly plánované činnosti tak, aby byly přínosné, praktické a vycházely z jeho reálných potřeb. Dohodly se rovněž na používaných metodách tak, aby v průběhu procesu mentoringu byl splněn vytyčený cíl. Za tím účelem si formulovaly vzájemné závazky, tedy k čemu se zavazuje mentor a k čemu se zavazuje mentee. Součástí dohody bylo stanovení časového rozsahu spolupráce, frekvence setkání a jejich délka. Mentor a mentee se dohodli na provádění hodnocení a na evaluaci rozvoje nabytých dovedností, znalostí a úspěchů učitele v průběhu mentoringu a na monitoringu výsledků. Svá setkání zachycovali v **Prezenční listině** (příloha č. 2). Celý průběh mentorského procesu mentor chronologicky zaznamenával do formuláře **Průběh mentoringu** (příloha č. 3). Dále v něm zachycoval cíle těchto jednotlivých mentorských setkání, formy mentorských setkání, stručný popis průběhu těchto setkání, úkoly a jejich termíny a doporučení do příštího mentorského setkání.

Po obsahové (věcné) stránce začíná mentorská spolupráce při **kontrakční schůzce** nastavením cíle mentoringu. **V procesní fázi** mentoringu probíhalo plánování vyučovací hodiny (příloha č. 4), pozorování v hodině (příloha č. 5) a následně pohovor tak, jak bylo podrobně uvedeno v části 3.2.2. této diplomové práce. Ve **fázi evaluace** byla vyhodnocena mentorská spolupráce, vyhodnoceny situace podle nastavených kritérií formou mentorem kladených otázek. „*Jak jste přijal možnost podpory formou mentoringu?*“ „*V čem vidíte největší podporu?*“ „*V čem pro Vás byl mentoring přínosný?*“ „*Co v mentoringu považujete za nejdůležitější?*“ „*Jaký je Váš názor na mentoring jako formu podpory učitelů?*“ (příloha č. 6)

Na základě teoretických poznatků o mentoringu a na základě analýzy materiálů vybrané mateřské školy považují výše uvedené materiály za cenný zdroj informací o tom, jakým způsobem je možné v mateřské škole mentoring realizovat. Nemusí se jednat o optimální obsahovou, formální či časovou podobu procesu mentoringu, ale vzhledem k tomu, že v současné době není v odborné literatuře popsán jednotný metodický postup, ani formální stránka mentoringu, lze materiály vybrané mateřské školy pro realizaci interního mentoringu doporučit.

3.4 Modelový příklad pro efektivní využívání interního mentoringu v mateřských školách

Z informací získaných při osobním setkání od ředitelů a posléze učitelů mateřských škol vyplývá, že nezkušenost s mentoringem ztěžuje jeho zavádění do školy. Učitelé nejsou zvyklí o své pedagogické práci diskutovat s kolegy na poradách, nechtějí kolegiální hospitace, protože se obávají selhání před kolegou nebo kontroly ze strany vedení. Při pedagogické práci věnují prioritně pozornost dětem a v druhé řadě až svému výkonu v učitelské profesi. V těchto případech je třeba začít diskutovat o kvalitě pedagogické práce, o podobě dalšího profesního rozvoje učitelů a nabídnout nástroje (např. Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy) a metody (např. mentoring). Mentoring (kde se na rozdíl od odborných kurzů a seminářů mentee stává aktivním příjemcem), je rozšířen o fakt, že je přesunuta odpovědnost za vlastní profesní rozvoj na samotného učitele, čímž je posílena jeho vnitřní motivace a posíleno zdravé sebevědomí. Odhaduje se, že efektivita implementace získaných poznatků pomocí mentoringu je více než 60 % oproti asi 15 % efektivitě klasických seminářů realizovaných formou dalšího vzdělávání, (Šneberger, 2014)

Sestavením modelového příkladu pro efektivní využívání mentoringu v mateřských školách má být vodítkem pro jeho využívání v mateřských školách. Jeho sestavením bude splněn hlavní cíl této diplomové práce.

Zdrojem pro sestavení modelového příkladu je

- 1) teoretické poznatky získané z odborné literatury, informace získané od odborníků,
- 2) zkušenosti získané v mateřských školách, kde se již mentoring realizuje, zkušenosti z realizace projektů zaměřených na mentoring,
- 3) výstupy realizovaného výzkumného šetření na náhodně vybraných mateřských školách v regionu Tábor,
- 4) pozorování rozhovoru mentora s mentee při nastavení cíle, pozorování mentora při řízené činnosti,
- 5) náhled do materiálů mateřské školy, v níž je mentoring realizován.

Předpoklady nutné pro zavedení interního mentoringu v mateřské škole

Celý proces zavádění mentoringu do školy musí začít společným setkáním (např. workshopem), jehož cílem bude vysvětlení smyslu mentorské podpory pro učitele a podání základních informací o mentoringu. Následovat by měla diskuse o mentoringu, o způsobech

zavádění mentoringu a způsobech poskytování mentorské podpory. Pro získání lepší představy o mentoringu lze doporučit ukázkou mentorské práce.

V další fázi je třeba vybrat (interního) či doporučit (externího) mentora, neboť kvalita mentoringu je přímo úměrná kvalitě mentorů. Pro výběr mentorů do mentorského vzdělávání je vhodný učitel, který má pozitivní přístup k životu, vzdělávání a učitelskému povolání. Tento učitel musí být ochoten pracovat na svém profesním rozvoji, ochoten podporovat v profesním rozvoji ostatní a přesvědčen, že práce na sobě má smysl a že mentoring je k tomu tou správnou cestou. Zároveň musí být jeho pedagogické kompetence na velmi dobré úrovni, musí mít znalosti z pedagogiky, didaktiky a psychologie. Tento učitel musí mít dobré komunikační schopnosti jednak při jednání s dětmi, rodiči, vedením školy, ale i s učiteli, jimž bude poskytovat popisnou zpětnou vazbu. Měl by to být člověk, kterému se dostává uznání a respektu ostatních, který umí udržovat vztahy založené na důvěře a respektu, je vstřícný, empatický a otevřený.

Vybraným budoucím mentorům je třeba zajistit vzdělání. Dosavadní vzdělávání bylo možné v rámci projektů (např. Projekt Učitel – mentor, jehož cílem bylo zvyšování lektorských a mentorských kapacit pro DVPP na MŠ a ZŠ a individuální podpora pedagogů v oblasti aktivizujících forem vzdělávání) nebo formou krátkodobějších (cca 60 až 80 hodinových) kurzů realizovaných jako pilotáže Národního institutu dalšího vzdělávání. Odborné semináře a supervizní setkání pořádá Česká asociace mentoringu ve vzdělávání. Specializované kurzy nabízí i Česká asociace mentoringu, která je zaměřena na obecný mentoring. V návrhu nového kariérního řádu je nově vypsaná specializační činnost – Mentor, nechá se tedy předpokládat, že bude zavedeno specializační studium v rozsahu minimálně 250 hodin. Zároveň je důležité umožnit a zajistit mentorům možnost supervizních setkání.

Pro příznivý průběh mentorské podpory musí být dále vytvořeny:

- prostorové podmínky, kterými se rozumí vhodná konzultační místnost a příjemné prostředí,
- technické podmínky např. kamera pro nahrávání, počítač pro přehrávání videonahrávek, knihovna s odbornou literaturou,
- organizační podmínky snížením úvazku přímé pedagogické činnosti mentora, tak, aby vznikl časový prostor pro práci s učiteli, kolegiální pozorování a konzultace,
- finanční podmínky spočívající získání finančních prostředků z grantů a komunitních zdrojů na odměňování práce mentorů.

Doporučuje se, aby mentor, který se vzdělává, souběžně pracoval jako mentor se svými kolegy a získával zkušenosti, neboť dobrým mentorem se stává učitel po zhruba dvouleté praxi.

Průběžně je žádoucí vést formou pravidelných setkání mentorů s učiteli diskuze o přínosech a slabinách mentorské podpory, udržovat jejich motivaci v trénování pedagogických dovedností, oceňovat jejich aktivity v oblasti profesního rozvoje. Doporučuje se průběžné monitorování mentorské praxe a její systematická optimalizace.

Vhodné je rozšířit informace o mentorských aktivitách a o způsobech zvyšování kvality pedagogických kompetencí učitelů v celém pedagogickém sboru, v rodičovských řadách, v dalších mateřských školách, ale i u zřizovatele.

Posledním předpokladem pro zavedení mentoringu do mateřské školy je jeho implementace do strategických dokumentů (Školního vzdělávacího programu) a procesů ve škole s propojení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Šneberger (2014) uvádí desatero ideálních podmínek pro zavádění interního mentoringu do škol, použitelný i pro mateřské školy

1. Chyba je součástí učení – žádnou dovednost se nenaučíme při prvním pokusu dobře. Cvičení nové dovednosti je předpokladem pro to, aby se se nová dovednost zautomatizovala a stala se součástí toho, co učitel umí a ovládá.
2. Čas a prostor – je třeba, aby učitelé vnímali svoji přímou vyučovací povinnost tak, že učí děti a nepřímou vyučovací povinnost tak, že učí sami sebe. V této době by měli s mentorem konzultovat přípravy na vyučovací hodinu, vést rozhovory a sdílet zkušenosti se svými kolegy. Prostor vymezený pro mentoring by měl být příjemný (klidný, čistý, bez rušivých vlivů). Oba tyto faktory dávají najevo, jako váhu přikládáme vlastnímu učení pedagogů.
3. Zdroje a informace – učitelům je třeba nabídnout dostatek metodických a metodologických zdrojů v podobě knižních titulů nebo internetových zdrojů a dbát na další vzdělávání pedagogických pracovníků tak, aby směřovalo k jejich profesnímu rozvoji. Cenným materiálem každého učitele je jeho profesní portfolio.
4. Individuální přístup ke každému učiteli a rozvoj jeho pedagogické kariéry – je třeba přistupovat ke každému učiteli individuálně, zanalyzovat současný stav a na jeho základě plánovat a hodnotit další vzdělávání pedagogických pracovníků. Je třeba

přijmout, že cesty a postupy jednotlivých učitelů mohou být různé, ale musí vést k jednomu cíli, tj. ke zkvalitnění pedagogické praxe.

5. Spolupracující management školy – na vedení školy, je aby vytvořilo podmínky pro růst vnitřní motivace pedagogických pracovníků, kteří v budoucnu nebudou potřebovat tolik řízeného vedení, aby naslouchalo a oceňovalo učitele a zároveň jim jasně stanovilo priority a cíle.
6. Propojení školního vzdělávacího plánu a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků – je třeba provádět revizi školních vzdělávacích plánů a na základě nich určit priority dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků tak, aby bylo dosaženo zkvalitnění vzdělávacího procesu.
7. Vzdělávání interních mentorů a spolupráce s externími mentory a supervizory – po absolvování základních kurzů (do budoucna specializačního studia) by měli interní mentoři působit pod supervizí buď externích mentorů, nebo přímo pod supervizí minimálně po dobu jednoho školního roku. Velkým přínosem pro interní mentory z různých mateřských škol je jejich společné setkávání a sdílení zkušeností.
8. Spolupráce s dalšími partnery – vedení školy by mělo navázat spolupráci se zřizovateli a sociálními partnery za účelem podpory v oblasti materiální a finanční a s pedagogickými institucemi (např. pedagogicko-psychologická poradna) za účelem rozšíření znalostí z jiných oborů.
9. Ocenění úspěchu – ke zvýšení vnitřní motivace mentorů i učitelů zapojených do mentoringu je nezbytné ocenění ze strany vedení školy jednak za ochotu pracovat na svém profesním rozvoji, jednak za dosažené úspěchy, které nemusí být jen finanční.
10. Přidaná hodnota mentoringu – bude matematicky vyjádřena jako rozdíl mezi přínosem mentoringu a náklady na něj vynaloženými. Čím bude v časovém horizontu mentoring úspěšnější, tím rychleji budou klesat náklady na realizované aktivity, nůžky se tedy budou otevírat a přidaná hodnota mentoringu zvyšovat.

Časový harmonogram zavádění interního mentoringu v mateřské škole

Z výše uvedeného vyplývá, že úspěšné zavádění interního mentoringu je závislé na ochotě vedení školy, na ochotě pedagogů, jejich motivaci, jejich pedagogických kompetencích a na materiálních a finančních podmínkách školy. Šnebergerem (2014) navrhaný časový harmonogram je doporučeným seznamem aktivit a úkolů na období prvních třech let.

- První rok doporučuje seznámit pedagogy s mentoringem, vytipování vhodných uchazečů k mentorskému vzdělání, zahájení spolupráce s externími mentory, zahájení vzdělávání interních mentorů, seznámení pedagogů s pedagogickými kompetencemi.
- Druhý rok navrhuje dokončení vzdělávání interních mentorů, supervizi mentorů, provedení pilotáže interního mentoringu (např. jeden interní mentor, který bude spolupracovat se dvěma učiteli), vyhodnocení této pilotáže, sladění mentoringu s dokumenty školy.
- Třetí rok doporučuje vytvořit materiální a finanční podmínky pro interní mentory a mentoring rozšiřovat ve spirále s cílem vytvořit učící se organizaci.

Formální stránka realizace interního mentoringu v mateřské škole

Po formální stránce lze jen doporučit zkušenosti z vybrané mateřské školy popsané v kapitole 3.3 Náhled do materiálů diplomové práce.

Obsahová stránka realizace interního mentoringu v mateřské škole

Po obsahové stránce lze jen doporučit zkušenosti z vybrané mateřské školy popsané v kapitole 3.3 Náhled do materiálů diplomové práce.

Co dělat, aby se mentorské podpoře v mateřské škole dařilo?

Dobrovolná, která má zkušenosti s mentoringem nejen u nás, ale i v zahraničí doporučuje přímo mateřským školám, jak a co dělat, aby se mentorské podpoře v mateřské škole dařilo. Doporučení se týká především vedení mateřských škol.

- Respektujte proces vyrovnávání se se změnou – každá škola musí reagovat na měnící se podmínky změnou, jejíž přijetí zvyšuje úspěšnost školy. Tato změna musí být doprovázena diskusí s učiteli, zohledněním jejich potřeb, sdílením vize školy, vyjasňováním si pojmů, vytvářením podmínek pro společné učení v rámci pracovní doby, průběžnou analýzou zavádění změn, vytvářením podmínek pro profesní rozvoj učitele.
- Pracujte na dobrých vztazích na pracovišti – nezbytnou podmínkou pro zavedení interního mentoringu je ze strany učitelů ochota ke spolupráci, otevřený dialog a otevřenost novým změnám. Důležité je správně vytvořit dvojici mentor – mentee tak, aby nebyla ohrožena stabilita pedagogického sboru.
- Usilujte o to, co lze v rámci organizace změnit – pro mentoring nabízejte témata blízká mentorovi i menteemu.

- Při spolupráci mentora s menteeem sledujte uzavření kontraktu, kontinuitu podpory, posilování důvěry menteeho, poskytování zpětné vazby, sebereflexi a reflexi. Zaměřujte se na pozitivní přístup, posilujte odpovědnost menteeho za výsledky učení, podporujte sebeřízení učení, nikoli řešení problémů.

Tímto byl splněn hlavní cíl empirické části diplomové práce, kterým bylo vypracování Modelového příkladu pro efektivní využívání interního mentoringu v mateřských školách, neboť pro tento postup byly stanoveny předpoklady pro zavedení interního mentoringu do mateřských škol, dále uvedeno desatero ideálních podmínek pro zavedení interního mentoringu do mateřských škol, vypracován časový harmonogram zavádění interního mentoringu do mateřských škol, obsahová a formální stránka realizace interního mentoringu v mateřské škole. Na závěr byla uvedena doporučení, co dělat, aby se mentorské podpoře v mateřské škole dařilo.

4 Závěr

Mentoring je forma profesního rozvoje učitele, která přesouvá zodpovědnost za vlastní učení na samotného učitele. Tím se posiluje jeho vnitřní motivace k profesnímu rozvoji a zároveň podněcuje vnímání vlastní úspěšnosti a posílení zdravého sebevědomí. Mentoring zvyšuje kvalitu pedagogických kompetencí a nabízí nehodnotící kolegiální spolupráci, která je cestou k učící se organizaci. Nevýhodou mentoringu je jeho časová náročnost a v současné době chybějící systémová opatření pro jeho zavedení do škol.

Tento problém by měla odstranit novela zákona č. 563/20404 Sb., o pedagogických pracovnících, v níž se počítá se zavedením nové specializované činnosti mentora, jehož činnost bude podmíněna dosažením třetího kariérního stupně a absolvování specializačního studia v systému DVPP v rozsahu nejméně 250 hodin. Mentor zajišťuje profesní rozvoj pedagogických pracovníků školy, zpracovává plán pedagogického rozvoje školy, poskytuje pedagogickým pracovníkům školy poradenství, metodicky je usměrňuje, vyhodnocuje jejich úroveň profesních kompetencí a předává jim vědomosti a dovednosti potřebné pro výkon jejich pedagogické činnosti.

V teoretické části předkládané diplomové práce byla provedena literární rešerše mentoringu. Mentoring je individuální vztah mezi starším a zkušenějším mentorem, který rozvíjí dovednosti a předává zkušenosti méně zkušenému mentee. V předkládané diplomové práci se vychází z definice Václava Šnebergera jako formy profesního rozvoje učitele, která v sobě kombinuje expertní znalost oborovou či metodologickou a znalost procesu učení. Cílem mentoringu je pomoci učitelům implementovat znalosti do pedagogické praxe, rozvíjet jejich schopnost reflexe a sebereflexe, podpořit jejich profesní rozvoj a motivovat je v jejich pedagogické práci. V odborné literatuře jsou formálně popsány různé druhy a různé fáze mentoringu, zásadní je ovšem jejich obsahová náplň. Nejčastěji se vyskytující formou mentoringem je interní mentoring, který zahrnuje fázi kontrakční, procesní a evaluační. Mentoring je velmi vhodná forma podpory nejen pro začínajícího učitele na začátku profesní dráhy, ale i pro zkušeného učitele v průběhu jeho pedagogické praxe. Zavádění mentoringu do škol bylo pilotováno v rámci realizovaných projektů zaměřených na mentoring. Mentoring je cestou vedoucí k učící se organizaci.

Hlavním cílem empirické části předkládané diplomové práce bylo vypracovat modelový příklad pro efektivní využívání mentoringu v mateřských školách, jako možného nástroje vedoucího k učící se organizaci. Jeho zpracování vzešlo z teoretických poznatků získaných z odborné literatury, informací získaných od odborníků z České asociace mentoringu ve

vzdělávání, ze zkušeností z realizovaných projektů zaměřených na mentoring a ze zkušeností získaných v mateřských školách, v nichž se již mentoring realizuje. Byly stanoveny nutné předpoklady pro zavedení interního mentoringu v mateřské škole a ideální podmínky, které jeho zavedení usnadní. Dále byl zpracován časový harmonogram pro zavádění interního mentoringu a doporučena formální a obsahová stránka pro jeho realizaci. Na závěr byly uvedeny rady a doporučení pro to, aby celý proces zavádění mentoringu do mateřských škol byl úspěšný.

Za účelem splnění hlavního cíle empirické části diplomové práce byly využity tři nástroje.

- Výzkumné šetření ve vybraných mateřských školách s využitím podpůrného nástroje, rozhovoru. Do výzkumného šetření se uskutečnilo ve čtyřech mateřských školách, v nichž se ho z 66 pedagogických pracovníků (ředitelky, vedoucích učitelky, učitelky) zúčastnilo 60 učitelky tj. 90,91% vybraného souboru respondentů. Respondenti hodnotili každý výrok jednou volbou z možných variant. 66,7 % učitelů vybraného souboru má délku praxe nad 20 let a zároveň 68,4 % učitelů je starších čtyřiceti let. Tento fakt vytváří a předpoklad pro kolegiální spolupráci a sdílení zkušeností, neboť učitelé jsou si blízcí nejen věkem, ale i délkou praxe, dosavadními profesními zkušenostmi i osobními vztahy. To, že ve vybraném souboru nebyl žádný učitel, který by se s mentorskou podporou dosud neseťkal, vyplývá z faktu, že výzkumného šetření zúčastnilo 68,4 % učitelů starších čtyřiceti let, kteří na začátku své profesní dráhy měli přiděleného svého uvádějícího učitele. 78,3 % učitelů se setkalo s mentoringem v roli začínajícího učitele. Skutečnost, že se 35 % učitelů setkalo s mentoringem v roli zkušeného učitele svědčí o tom, že na některých mateřských školách mentoring funguje v pravém slova smyslu nebo se tito učitelé stali účastníky projektu zaměřeného na mentoring. Tyto skutečnosti jsou dobrým předpokladem pro to, aby z těchto učitelů vzešli interní mentoři či aby se mentorská podpora spirálovitě v mateřských školách rozšiřovala. 73,3 % učitelů vybraného souboru využilo podporu interního mentora oproti 20 % učitelů, kteří využili podporu externího mentora. Jen 6,7 % učitelů mělo možnost vyzkoušet si mentorskou podporu od obou typů mentorů. 96,7 % učitelů využilo mentorskou podporu (externího nebo interního mentora) 1 – 2krát, z čehož lze dovozovat, že minimálně jedenkrát to bylo v roli začínajícího učitele, podruhé to mohlo být buď v roli již zkušeného učitele či začínajícího učitele na jiné mateřské škole. Pouhá 3,3 % učitelů využilo podporu externího nebo interního mentora 3 – 4krát, což svědčí

o méně častém opakovaném využívání mentorské podpory. Pro 51,7 % učitelů bylo ke spolupráci s mentorem motivováno zájmem na vlastním profesním rozvoji, 35 % učitelů pozitivními zkušenostmi svého kolegy. 36,7 % učitelů vybraného souboru si při mentorské spolupráci za cíl stanovilo rozvoj vlastních pedagogických kompetencí. Cílem 18,3 % učitelů bylo zhodnotit vlastní práci a stejný podíl učitelů chtěl získat nový pohled na věc či názor na danou skutečnost. 16,7 % učitelů chtělo dostat konkrétní rady či informace, cílem 10 % učitelů bylo řešit nějaký konkrétní problém nebo konflikt. 50 % učitelů vybraného souboru pocíťovalo díky mentorské podpoře zvýšení své profesní motivace a pracovní spokojenosti. 26,7 % učitelů se díky mentorské podpoře naučilo identifikovat problémy a stanovovat cíle, 15 % učitelů pocíťovalo zlepšení kolektivní komunikace a sdílení s kolegy. 40 % učitelů vybraného souboru vnímá největší přínos mentoringu v tom, že podporuje kvalitu výuky, 26,7 % učitelů spatřuje jeho přínos ve vhodné formě nehodnotící spolupráce, čtvrtina učitelů má za to, že největší výhoda mentoringu spočívá ve zvýšení kvality pedagogických kompetencí. 71,7 % učitelů se domnívá, že mentoring má na školách budoucnost. Na základě výše uvedených závěrů výzkumného šetření provedeného formou dotazníku a na základě individuálních rozhovorů s učiteli, kteří byli respondenti tohoto šetření, byl zpracován modelový příklad pro efektivní využívání mentoringu v mateřských školách.

- Pozorování rozhovoru mentora s menteeem ve vybrané mateřské škole a pozorování práce mentora s menteeem při řízené činnosti ve vybrané mateřské škole. Mentee si za podpory mentora nadeřinoval cíl mentoringu. Mentor formou vhodné kladených otázek navedl menteeho k uvědomění si možných problémů a zároveň k otevření možných cest vedoucích k jejich překonání. Forma mentorské podpory byla pro menteeho mnohem užitečnější a účinnější na cestě k jeho dalšímu profesnímu rozvoji a k motivaci na sobě pracovat, než dosud používané subjektivní hospitace nadřízeného. Právě mentoring jako forma kolegiální podpory je cestou k učící se organizaci.
- Analýza interních materiálů dokumentující proces mentoringu ve vybrané mateřské škole. Po formální stránce byla mezi mentorem a menteeem uzavřena Dohoda o mentoringu. Obě strany při vzájemných setkáních používaly Prezenční listinu. Mentor si dále vyplňoval Průběh mentoringu, v němž zachycoval zamyšlení, úkoly, termíny. Po obsahové stránce začíná mentorská spolupráce při kontraktční schůzce nastavením cíle mentoringu. V procesní fázi mentoringu probíhalo plánování vyučovací hodiny pozorování v hodině a následný pohovor zaměřený na popisnou zpětnou vazbu, silné

stránky a náměty na zamyšlení. Ve fázi evaluace byla vyhodnocena mentorská spolupráce a vyhodnoceny situace podle nastavených kritérií. Nemusí se jednat o optimální obsahovou, formální či časovou podobu procesu mentoringu, ale vzhledem k tomu, že v současné době není v odborné literatuře popsán jednotný metodický postup, ani formální stránka mentoringu, lze materiály vybrané mateřské školy pro realizaci interního mentoringu doporučit.

Do budoucna je nezbytné, aby mentoři správně vysvětlovali principy mentoringu a svou mentorskou prací šířili dobrou pověst o mentorské podpoře. Tím se připraví půda pro její postupné zavádění do škol. Celý proces by urychlilo vytvoření legislativního rámce mentoringu. Mentoring je užitečný nástroj, prostřednictvím kterého může učitel svým profesním rozvojem ovlivnit kvalitu výuky. A to české školství potřebuje.

Na základě výše uvedeného je možné konstatovat, že cíl teoretické části předkládané diplomové práce i hlavní cíl empirické části předkládané diplomové práce byly splněny.

Seznam použitých informačních zdrojů

- BARTÁK, Jan. *Jak vzdělávat dospělé*. Vyd. 1. Praha Alfa Nakladatelství, 2008. Management studium (Alfa Nakladatelství). ISBN 978-80-87197-12-7.
- BRUMOVSKÁ, Tereza.; MÁLKOVÁ, Gabriela. *Mentoring výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Vyd. 1. Praha Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-772-5.
- ČASTORÁL, Zdeněk. *Strategický znalostní management a učící se organizace*. Vyd. 1. Praha VŠFS v edici EUPRESS, 2008, 143s. ISBN 978-80-86754-4.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno Paido, 2010, s. 261 ISBN 978-80-7315-185-0.
- GOODFELLOW, J. *Transformative Pathways field-based teacher educators' perceptions*. *Journal of Education for Teaching*. 2000, roč. 26, č. 3, s. 245-257.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu Základy kvantitativního výzkumu*. Praha Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KOUBEK, Josef. *Personální práce v malých a středních firmách*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha Grada, 2011. Management (Grada). ISBN 978-80-247-3823-9.
- LAZAROVÁ, Bohumíra. *Pozdní sběr o práci zkušených učitelů*. Vyd. 1. Brno Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-206-2.
- NAKAMURA, Jeanne.; SHERNOFF, David.; HOOKER, Charles. *Good mentoring fostering excellent practice in higher education*. 1st ed. San Francisco, Calif. Jossey-Bass/John Wiley, c2009. Jossey-Bass higher and adult education series. ISBN 0470189630.
- PETRÁŠOVÁ, Marta. Anna.; PRAUSOVÁ, Ilona.; ŠTĚPÁNEK, Zdeněk. *Mentorka forma podpory nové generace*. Vyd. 1. Praha Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0625-5.
- PÍŠOVÁ, Michaela.; DUSCHINSKÁ, Karolina. *Mentoring v učitelství výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. [2. vyd.]. V Praze Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-589.
- PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Vyd. 1. Praha Triton, 2004. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-474-8.
- SABAN, Ahmet. *Mentored Teaching as (More Than) a Powerful Means of Recruiting Newcomers*. *Education*. 2001/2002, roč. 122, č. 5, s. 828-838.
- SENGE, Peter. Michael. (2007) *Pátá disciplína Teorie a praxe učící se organizace*. Vyd. 1. Praha Management Press, 2007. ISBN 978-80-7261-162-1.
- SHEA, Gordon. *Mentoring how to develop successful mentor behaviors*. 3rd ed. Menlo Park, Calif. Crisp Publications, c2002. Fifty-Minute series.

SYSLOVÁ, Zora. (ed.). *Rozvoj profesních a mentorských dovedností učitelů mateřských škol*. Vyd. 1. Brno Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7881.

SYSLOVÁ, Zora.; CHALOUPKOVÁ, Lucie. *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*. Vyd. 1. Brno Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7882-6.

ŠNEBERGER, Václav. *Co je mentoring a jeho zavádění ve škole příručka*. Vyd. 1. Ostrava Repronis, 2012. ISBN 978-80-7329-331-4.

VACCARO, Eric. *Erfahrungen mit dem Projekt „ Schulmentoren – Hand in Hand für Starke Schulen“*. *Pedagogik*. 2015, roč. 67, č. 9, s. 22-25. ISSN 0933-422X.

Internetové zdroje

FOJTŮ, Martina. *České školství potřebuje vize, kterých se bude držet* [on-line] [cit. 2016-4-9]
Dostupné na WWW <https://www.online.muni.cz/udalosti/7122-ceske-skolstvi-potrebuje-vize-kterych-se-bude-drzet>

GRŮZOVÁ, Lucie. *Podpora mentoringu u učitelů mateřských a primárních škol* [on-line] [cit. 2015-11-4]

Dostupné na WWW <http://www.dvmonitor.cz/aktuality/576-podpora-mentoringu-u-ucitelu-materskych-a-primarnich-skol-novy-projekt>

CHALOUPKOVÁ, Lucie. *Počátky mentoringu v Česku* [on-line] [cit. 2015-11-11]

Dostupné na WWW <http://www.camv.cz/pocatky-mentoringu-v-cesku/>

Kariérní řád – Profesní rozvoj pedagogických pracovníků. [on-line] [cit. 2016-4-9]

Dostupné na WWW <http://www.vzdelavacisluzby.cz/dokumenty/banka-souboru/4504322.pdf>

Mentoring ve firemní praxi. [on-line] [cit. 2015-11-20]

Dostupné na WWW <http://kvalitalektoru.ohkev.cz/files/metodicke-listy/Studijn%C3%AD%20materi%C3%A1l%20-%20mentoring.pdf>

MOLNÁR, Zdeněk. *Úvod do základů vědecké práce* [on-line]. [cit. 2015-03-05]. Dostupné na WWW http://k126.fsv.cvut.cz/predmety/d26mvp/mvp_sylabus-mvp.pdf

Montessori pedagogika. [on-line] [cit. 2015-11-20]

Dostupné na WWW <http://www.amiprague.cz/cs/komunita/mentoring/>

PAŽOUTOVÁ, Michaela. *Mentoring začínajících učitelů* [on-line] [cit. 2015-11-11]

Dostupné na WWW <http://magistr.rizeniskoly.cz/cz/casopis/rizeni-skoly/mentoring-zacinajicich-ucitelu.m-1698.html>

ŠNEBERGER, Václav.; DOBROVOLNÁ, Alexandra. *Mentoring a peer learning jako cesta rozvoje profesních dovedností a kolegiální podpory uvnitř školy* [on-line] [cit. 2015-11-4]

a. Dostupné na WWW <http://www.kvalitaskoly.cz/?q=node/141>

ŠNEBERGER, Václav.; DOBROVOLNÁ, Alexandra. *Metodika interního mentoringu pedagogických kompetencí* [on-line] [cit. 2015-11-6]b. Dostupné na WWW <http://www.kvalitaskoly.cz/sites/default/files/Me%20metodika%20interniho%20mentoringu.pdf>

ŠNEBERGER, Václav. *O mentoringu vážně nevázně ... aneb vše, co jste chtěli vědět, a nezeptali se!* [on-line] [cit. 2015-11-10] Dostupné na WWW http://www.vysedu.cz/VismoOnline_ActionScripts/File.ashx?id_org=600139&id_dokumenty=6641

ŠTEFLOVÁ, Jana. *Nový termín mentoring* [on-line] [cit. 2015-11-6]

Dostupné na WWW <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1904>

TĚTHALOVÁ, Marie. *Mentoring důležitý pomocník učitele* [on-line] [cit. 2015-11-4]

Dostupné na WWW <http://www.camv.cz/pojeti-mentoringu-v-ceskem-skolstvi/>

TROJAN, Václav. *Synergie pomáhá ředitelskému vzdělávání* [on-line] [cit. 2015-11-11]

Dostupné na WWW <http://magistr.rizeniskoly.cz/cz/casopis/rizeni-skoly/mentoring-zacinajcich-ucitelu.m-1698.html>

Seznam příloh

1. Příloha č. 1 Dohoda o mentoringu
2. Příloha č. 2 Prezenční listina
3. Příloha č. 3 Průběh mentoringu
4. Příloha č. 4 Plánování hodiny před 1. pozorováním
5. Příloha č. 5 Formulář pro 1. pozorování výuky
6. Příloha č. 6 Evaluace procesu mentoringu
7. Příloha č. 7 Dotazník

Dohoda o mentoringu

Údaje o mentorovi/mentorce

Jméno a příjmení

Kontakt (e-mail, telefon, skype)

Údaje o učiteli/učitelce

Jméno a příjmení

Škola

Kontakt (e-mail, telefon, skype)

Vzdělání

Pedagogické zkušenosti

Odbornost

Cíle/očekávané výsledky

Mentor/ka a učitel/ka společně formulují cíl mentoringu. Co bude následovat po jeho uzavření? Co bude na konci zakázky učitel/ka umět? Učitel/ka otevřeně vyjádří své potřeby, otázky a podmínky, aby stanovené cíle a činnosti byly přínosné, praktické a vycházely z jeho reálných potřeb.

Příloha č. 2

Prezenční listina

Mentor/ka

Klient/ka

Škola

| Číslo setkání | Datum setkání | Forma mentorského setkání | Podpis pedagoga | Podpis mentora |
|---------------|---------------|---------------------------|-----------------|----------------|
| 1. | | | | |
| 2. | | | | |
| 3. | | | | |
| 4. | | | | |

Jméno a příjmení

1. osobní setkání

Datum

Nastavení cíle

Zamyšlení, úkoly, termíny

2. osobní setkání

Datum

První pozorování

Zamyšlení, úkoly, termíny

3. osobní setkání

Datum

Druhé pozorování

Zamyšlení, úkoly, termíny

4. osobní setkání

Datum

Evaluace

Doporučení

Plánování hodiny před 1. pozorováním

Učitel

Datum

Třída

Předmět

Plán hodiny (plán pozorování)

| | | |
|----|---|--|
| 1. | Jaký jste si stanovila cíl? * | |
| 2. | Jaké techniky a postupy uplatníte? | |
| 3. | Jaká aktivity budou během hodiny probíhat? | |
| 4. | Jaké kritéria úspěšnosti si stanovíte? | |
| 5. | Jak si ověříte, že se Vám jej daří dosáhnout? | |
| 6. | Které pedagogické dovednosti si chcete v této hodině vyzkoušet/zlepšit? | |
| 7. | Jak Vám mohu pomoci? | |
| 8. | Jaké skutečnosti byste chtěl v průběhu pozorování shromáždit? | |

*např. pozitivní postoj k žákům, zaujetí pro věc, dodržování pravidel, oboustrannost komunikace, cílevědomost, věcná správnost výuky, uplatňování aktivního učení, rozvíjení talentu, zohledňování individuálních dispozic, práce s chybou, spravedlivé a motivující hodnocení, důslednost v požadavcích

Příloha č. 5

Formulář pro 1. pozorování výuky

Učitel

Datum

Třída

Cíl hodiny (cíl pozorování)

| Čas | Činnost učitele | Činnost žáků | Vidím | Slyším |
|-----|-----------------|--------------|-------|--------|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

Průběh řízené činnosti

Silné stránky

Náměty na zamyšlení

Evaluace procesu mentoringu

| | |
|---|--|
| Co se Vám v pedagogické praxi v poslední době podařilo? | |
| Jak jste přijal možnost podpory formou mentoringu? | |
| Co v mentoringu považujete za nejdůležitější? | |
| V čem vidíte (cítíte) největší podporu? | |
| V čem pro Vás byl proces mentoringu přínosný? | |
| Jakou část mentoringu by bylo vhodné posílit? | |
| Jak jste vnímal přítomnost externího mentora na Vaší škole? | |
| Jaký je Váš názor na mentoring jako formu podpory učitelů? | |
| Chtěl byste pracovat jako mentor? Pokud ano uveďte, zda na Vaší či jiné škole | |

Dotazník

| Část první Mentoring | |
|----------------------|---|
| 1. | Váš věk. |
| | do 30 let |
| | 31 - 40 let |
| | 41 - 50 let |
| | 51 - 60 let |
| | nad 60 let |
| 2. | Délka vaší praxe. |
| | do 5 let |
| | 6 - 10 let |
| | 10 - 15 let |
| | 15 - 20 let |
| | nad 20 let |
| 3. | Jakým způsobem pracujete na svém profesním rozvoji? Vyberte z Vašeho pohledu nejméně tři odpovědi. |
| | navštěvuji kurzy a workshopy |
| | účastním se vzdělávacích konferencí |
| | čtu odbornou literaturu |
| | zapojuji se do sítí pro další vzdělávání (e-learning, specializační studium, aj.) |
| 4. | Co víte o mentoringu? Vyberte z Vašeho pohledu nejméně tři odpovědi |
| | zvyšuje vnitřní motivaci k profesnímu rozvoji učitele |
| | přispívá k rozvoji pedagogických kompetencí |
| | rozvíjí schopnosti reflexe a sebereflexe |
| | neznám tento pojem |
| 5. | Setkal/a jste se s mentoringem (využil/a jste mentorskou podporu) ve své pedagogické praxi? |
| | využil jsem ho v roli začínajícího učitele |
| | využil jsem ho v roli začínajícího učitele i v roli zkušeného učitele |
| | využil jsem ho v roli zkušeného učitele |
| | dosud jsem se s mentoringem neseťkal |
| 6. | Jaké formy mentorské podpory jste využil/a? |
| | interního mentora (kolegy ze školy) |
| | externího mentora |
| | obou typů |
| 7. | Kolikrát jste byl/a v mentorském vztahu (alespoň 3měsíčním)? |
| | 1-2 |
| | 3-4 |
| | 5 a vícekrát |
| 8. | Jak jste se poprvé s mentorem setkal/a? |
| | mentora jsem oslovil sám |
| | byl jsem osloven mentorem |
| | mentor mi byl doporučen vedením školy |
| | jiný způsob (napíšte prosím jaký) |
| 9. | Jak a čím jste byl/a motivován/a ke spolupráci s mentorem? Vyberte z Vašeho pohledu nejméně tři odpovědi. |
| | zájmem na vlastním profesním rozvoji |
| | pozitivními zkušenostmi svého kolegy |

| | |
|-----|--|
| | z důvodu prevence syndromu vyhoření |
| | chutí zkusit něco nového |
| | jiný důvod, napište prosím jaký |
| 10. | S jakými tématy jste se na mentora obrátil? Vyberte z Vašeho pohledu nejužitečnější odpověď. |
| | příprava na výuku, inovace výuky apod. |
| | individuální práce s dětmi |
| | práce se třídou |
| | komunikace s rodiči |
| | spolupráce s kolegy |
| | organizace práce, vedení dokumentace |
| | jiný důvod, napište prosím jaký |
| 11. | Jaký cíl jste si ve spolupráci s mentorem stanovil? Vyberte z Vašeho pohledu a pro Vás nejpřínosnější cíl. |
| | rozvinout pedagogické kompetence, něco nového se naučit |
| | řešit nějaký konkrétní problém nebo konflikt |
| | zhotovit vlastní práci |
| | získat nový pohled či názor, vyznat se v něčem lépe |
| | získat konkrétní radu či informace |
| | jiné cíle (napište jaké) |
| 12. | Jakou činnost jste při spolupráci s mentorem nejčastěji realizovali? |
| | mentor pozoroval ve třídě vás |
| | vy jste pozoroval ve třídě mentora |
| | vyučovali jste s mentorem ve dvojici |
| | mentor vám poskytl konkrétní podporu (např. příprava na výuku, příprava projektu) |
| | s mentorem jste pouze konzultovali cesty k dosažení cílů |
| | jiná činnost (napište prosím jaká) |
| 13. | Jakou formou jste spolu nejčastěji komunikovali? |
| | ústně |
| | mailem |
| | telefonem |
| | skype |
| | jiná, napište prosím jaká |
| 14. | Jaký pocit jste měl/a z mentorské podpory? Vyberte z Vašeho pohledu nejsilnější pocit. |
| | zvýšila se moje profesní motivace a pracovní spokojenost |
| | naučil jsem se identifikovat problémy a stanovovat cíle |
| | zlepšila se kolektivní komunikace a sdílení s kolegy |
| | je přínosná především pro začínající učitele |
| | jiný, napište prosím jaký |
| 15. | V čem vidíte přínos mentoringu pro vaši školu? Vyberte z Vašeho pohledu největší přínos |
| | podporuje kvalitu výuky |
| | zvyšuje kvalitu pedagogických kompetencí |
| | je formou nehodnotící spolupráce |
| | nejsem schopen posoudit |
| 16. | Měl by mentor pracovat na každé škole? |
| | ano, externí |
| | ano, interní |
| | externí i interní |
| | ne |

| | |
|-------------------|--|
| | nevím |
| 17. | Chtěl byste se stát mentorem? |
| | ano |
| | ne |
| | nevím |
| 18. | Má podle Vás mentoring ve školách budoucnost? |
| | ano |
| | ne |
| | nevím |
| Část druhá Mentor | |
| 1. | Vyberte nejvhodnější asociaci, kterou byste svého mentora označil? |
| | odborník |
| | vynikající učitel |
| | kolega |
| | kontrolor |
| | hodnotitel |
| | poradce |
| | podporovatel |
| | jiná asociace (napište prosím jaká) |
| 2. | Mentor byl zároveň vaším nadřízeným? |
| | ano |
| | ne |
| 3. | Získal si mentor Vaši důvěru? |
| | ano |
| | ne |
| 4. | Oceňoval a podporoval Vás mentor? |
| | ano |
| | ne |
| 5. | Ukazoval Vám cesty řešení? |
| | ano |
| | ne |
| 6. | Dával Vám mentor direktivní pokyny? |
| | ano |
| | ne |
| 7. | Kontroloval a hodnotil mentor Vaši práci? |
| | ano |
| | ne |
| 8. | Dával Vám mentor popisnou zpětnou vazbu? |
| | ano |
| | ne |

Seznam tabulek a obrázku

- Tabulka č. 1 Fáze mentoringu
- Tabulka č. 2 Váš věk
- Tabulka č. 3 Délka vaší praxe
- Tabulka č. 4 Jakým způsobem pracujete na svém profesním rozvoji? Vyberte z Vašeho pohledu nejvýstižnější odpověď.
- Tabulka č. 5 Co víte o mentoringu? Vyberte z Vašeho pohledu nejvýstižnější odpověď.
- Tabulka č. 6 Setkal/a jste se s mentoringem (využil/a jste mentorskou podporu) ve své pedagogické praxi?
- Tabulka č. 7 Jaké formy mentorské podpory jste využil/a?
- Tabulka č. 8 Kolikrát jste byl/a v mentorském vztahu (alespoň 3měsíčním)?
- Tabulka č. 9 Jak jste se poprvé s mentorem setkal/a?
- Tabulka č. 10 Jak a čím jste byl/a motivován/a ke spolupráci s mentorem? Vyberte z Vašeho pohledu nejvýstižnější odpověď.
- Tabulka č. 11 S jakými tématy jste se na mentora obrátil? Vyberte z Vašeho pohledu nejvýstižnější odpověď.
- Tabulka č. 12 Jaký cíl jste si ve spolupráci s mentorem stanovil? Vyberte z Vašeho pohledu a pro Vás nejprínosnější cíl.
- Tabulka č. 13 Jakou činnost jste při spolupráci s mentorem nejčastěji realizovali?
- Tabulka č. 14 Jakou formou jste spolu nejčastěji komunikovali?
- Tabulka č. 15 Jaký pocit jste měl/a z mentorské podpory? Vyberte z Vašeho pohledu nejsilnější pocit.
- Tabulka č. 16 V čem vidíte přínos mentoringu pro vaši školu? Vyberte z Vašeho pohledu největší přínos
- Tabulka č. 17 Měl by mentor pracovat na každé škole?
- Tabulka č. 18 Chtěl byste se stát mentorem?
- Tabulka č. 19 Má podle Vás mentoring ve školách budoucnost?
- Tabulka č. 20 Vyberte nejvhodnější asociaci, kterou byste svého mentora označil?
- Tabulka č. 21 Mentor byl zároveň vaším nadřízeným?
- Tabulka č. 22 Získal si mentor Vaši důvěru?
- Tabulka č. 23 Oceňoval a podporoval Vás mentor?
- Tabulka č. 24 Ukazoval Vám cesty řešení?
- Tabulka č. 25 Dával Vám mentor direktivní pokyny?

Tabulka č. 26 Kontroloval a hodnotil mentor Vaši práci?

Tabulka č. 27 Dával Vám mentor popisnou zpětnou vazbu?

Obrázek č. 1 Mentorské dovednosti